

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثاني عشر　العدد 40　يناير 2006

- العوامل الحاكمة في نجاح تطبيق الحكومة الإلكترونية
- الإنفاق على التعليم المصري وتمويله: إشكالية متجددة
- الآثار الاجتماعية والتربوية المترتبة على خروج المرأة السعودية للعمل
- دور الأسرة في حماية الأبناء من تعاطي المخدرات
- تداعيات استخدامات التكنولوجيا التعليمية الحديثة على علاقة المعلم- التلميذ
- التنبؤ بجودة الأداء البحثي لدى طلاب الدراسات العليا

د. أحمد صالح الأثري
د. أحمد عبد الله العوضي
د. عدنان عبد الرحمن العلي
أ.د. ضياء الدين زاهر
د. آمال بنت مصلح رمضان
د. فاطمة الخطيب
د. صلاح الدين الحسيني
د. عادل السعيد البنا
د. سعيد عبد الغني سرور

قضية للمناقشة

ديناميكا التفكير والإبداع

أ.د. وليم عبيد

تقارير استراتيجية

الاستراتيجية العربية للتعليم المفتوح

أ.د. حامد عمار

الأبواب الثابتة

استشرافات- مراجعات كتب- ندوات ومؤتمرات

من رواد التربية- قضية للمناقشة- تجارب تربوية

موسوعة التربية والمستقبل- إصدارات جديدة- تقارير استراتيجية

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد الأربعون

(يناير ٢٠٠٦م)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش دينوقراط

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: aced_dia@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات

المجلد الثانى عشر

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٤٠ يناير ٢٠٠٦

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

أهلاً بكم قرائنا الأعزاء فى العدد "الأربعين" لمجلة مستقبل التربية العربية .. أهلاً بكم إلى المستقبل.

نحن جد سعداء أن تتاح لنا فرصة إصدار هذا العدد والذى يمثل بداية تواصل فكـرى وحضارى استمر عطائه لمدة إحدى عشر عاماً .. وكانت فيها مجلتنا عن حق نافذة نطل من خلالها على قرائنا المهمومين والمنشغلين بشؤون التربية، فى مفهومها الضيق؛ عندما تتعامل مع مفردات العملية التعليمية والتعلمية، وبمفهومها الواسع؛ عندما تنشغل بقضـايا وشـواغل مجتمعها وتصبح إطاراً للعلم الإجتماعى بأكمله، وقاطرة لحركة التنمية على اتساع المنطقـة العربية. ونحن على أمل كبير أن يكون هذا العدد رسولاً يفتح الباب أمامنا على مصـراعيه لتبادل المعلومات والخبرات وتلاقح الأفكار حول أفضل السبل ليس فقـط لتطـوير التربيـة العربية بل أيضاً لفتح الباب لما ينبغى أن يكون عليه التعاون العلمى والمنهجى العربـى فـى حاضره ومستقبله.

ويتضمن هذا العدد حشد من الأبحاث والدراسـات والتقـارير والمعالجـات الواسـعة والاستراتيجية. ونفتتح هذا العدد بدراسة متميزة تناقش العوامل الحساسة والمؤثرة فى نجـاح تطبيق مفهوم الحكومة الإلكترونية فى دولة الكويت، قدمها الدكاترة أحمـد الأثـرى وأحمـد العوضى وعدنان العلى، وقد كشفت هذه الدراسة عن وجود ثلاثة عوامل حاكمة تؤثر مباشرة على نجاح تطبيق الحكومة الإلكترونية وهى؛ عامل الإدارة، وعامل مقاومة التغيير، وعامـل التسويق وقد تصدت الدراسة لبيان أهمية تدارس طبيعة هذه العوامـل وتشـعباتها المختلفـة والتصدى لها من خلال تطبيق نموذج "لإدارة المعرفة" ومفهوم "المنظمـة المتعلمـة"، حتـى تسهل عملية الانتقال إلى العمل الإلكترونى وإيجاد بيئة تعاونية قادرة على تقبـل واسـتيعاب "الجديد" وتطويره بدلاً من مقاومته.

أما الدراسة الثانية فيقدمها رئيس التحرير عن الإنفاق على التعليم المصـرى وتمويلـه حيث يعالج التحديات التى تواجه التعليم المصرى من منظـور التمويـل، ويرصـد الأوجـه المختلفة لهذا التحويل، تربوياً، وسياسياً واجتماعياً ومستقبلياً، ثم ينـاقش السـياقات الحاكمـة

لتمويل هذا التعليم حضارياً ومجتمعياً، ثم يناقش من منظور نقدى موضوعى واقع تمويل التعليم مبرزاً اختلالاته وإشكالياته، وينتهى إلى رسم سياسات مستقبلية متعلقة بتحسين تمويل التعليم وربطه باحتياجات التنمية فى شقها الثقافى والمعرفى معاً.

فى حين تتعرض الدراسة الثالثة، والتى تقدمها الدكتورة/ آمال بنت مصلح رمضان، لأسباب خروج المرأة السعودية للعمل والآثار المترتبة على هذا بالنسبة لكل من الأسرة والمجتمع. كما تكشف عن وجهة نظر الشريعة الإسلامية فيما يختص بذلك، ثم تتصدى لمحاولة وضع بعض الحلول لمواجهة هذه الآثار بالنسبة للمجتمع السعودى.

وتناقش الدراسة الرابعة من منظور سوسيولوجيه والتى تقدمها الدكتورة/ فاطمة الخطيب، دور الأسرة فى حماية الأبناء من تعاطى المخدرات، حيث عرضت أولاً لطبيعة آثار هذا التعاطى على الأسرة، صحياً واقتصادياً واجتماعياً وأمنياً وجنائياً، ثم تناولت بالبحث والدراسة طبيعة الأسباب الأسرية لتعاطى الأبناء للمخدرات، وانتهت إلى تقديم مجموعة من التوصيات الفاعلة فى مجال الوقاية من هذا الداء اللعين.

وقد تصدت الدراسة الخامسة والتى قدمها الدكتور/ صلاح الدين حسينى للكشف عن سبل تعزيز العلاقة الإنسانية بين المعلم والتلميذ فى ظل تداعيات الاستخدام المكثف للتكنولوجيا فى التعليم. وفى هذا الصدد تم تحديد طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ وإشكاليات المعلم بخصوص استخدام التكنولوجيا التعليمية، وانتهت الدراسة إلى تقديم رؤية تربوية لتعزيز هذه العلاقة الإنسانية بين طرفى التعلم فى إطار الدور التقنى للمعلم.

أما الدراسة السادسة والأخيرة والتى قدمها كل من الدكتور/ عادل البنا والدكتور سعيد سرور، التعرف على مدى إسهام معتقدات "فعالية الذات" فى الأداء البحثى لطلاب الدراسات العليا وذلك من خلال الكشف عن مدى اختلاف درجة إسهام معتقدات "فعالية الذات" فى الأداء البحثى باختلاف النوع (ذكور/ إناث). وتوصلت الدراسة إلى تقديم نموذج تفسيرى لعلاقات

التأثير والتأثر، المباشر وغير المباشر، بين معتقدات فعالية الذات والأداء البحثى. وانتهت إلى تقديم مجموعة من التضمينات التربوية والتوصيات المقترحة لبحوث فى هذا المجال، فى ضوء التوجهات المستقبلية لبحوث فعالية الذات.

وفى إطار حرص المجلة المستمر على التجديد والتميز فقد تم تدشين باب جديد يناقش "التقارير الاستراتيجية" المحلية والعالمية. وقد آثرنا أن تفتتح هذه النافذة الهامة بدراسة نقدية لمفكرنا الكبير الأستاذ الدكتور/ حامد عمار، حيث يعرض ناقداً لأحدث استراتيجية عربية أصدرتها المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (الألكسو) بعد إقرارها من المجلس التنفيذى ووزراء التربية والتعليم العرب، وهى الاستراتيجية العربية للتعليم المفتوح.

أما فى باب "قضية للمناقشة" فإن الأستاذ الدكتور/ وليم عبيد تاوضروس يعرض لنا من وجهة نظره رؤية جدلية تتصل بطبيعة علاقة التفكير بالإبداع من منظور تربوى اجتماعى. والقضية تنتظر تقديم رؤى جديدة أخرى تتفق أو تختلف مع الرؤية المطروحة والمجلة على استعداد تام لنشر وجهات النظر فى هذا الشأن.

وتكسب المجلة أستاذاً وباحثاً متميزاً هو الدكتور/ فيليب أسكاروس حيث سيتولى الإشراف على باب عروض الكتب، ويشارك فى هذا العدد بعرض سلس لأحد الإصدارات الأجنبية الحديثة. كما ترحب المجلة بباحثة واعدة هى السيدة/ هناء عودة والتى تعرض لنا كتاباً حديثاً بالغ الأهمية ضمن هذا الباب.

أما فى باب ندوات ومؤتمرات فقد قدمت الدكتور/ رانيا عبد المعز لفاعليات أحدث مؤتمر عن التعليم الإلكترونى. كما يتضمن العدد كعادته، إشارة إلى مجموعة من أهم الإصدارات الأجنبية فى مجالات التربية المختلفة.

والله من وراء القصد، وهو نعم النصير

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- العوامل الحاكمة فى نجاح تطبيق الحكومة الإلكترونية "نموذج مقترح لتطبيق مفهوم الحكومة الإلكترونية فى دولة الكويت".

  د. أحمد صالح الأثرى - د. أحمد العوضى - د. عدنان عبد الرحمن العلى

- الإنفاق على التعليم المصرى وتمويله: "دراسة تحليلية نقدية".

  د. ضياء الدين زاهر

- الآثار التربوية والاجتماعية المترتبة على خروج المرأة السعودية للعمل "دراسة ميدانية".

  د . آمال بنت مصلح رمضان

- دور الأسرة فى حماية الأبناء من تعاطى المخدرات

  د. فاطمة الخطيب

- تداعيات استخدامات التكنولوجيا الحديثة فى التعليم على علاقة (المعلم – التلميذ) "دراسة تحليلية نقدية".

  د . صلاح الدين محمد حسينى

- التنبؤ بجودة الأداء البحثى فى ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليات

  د. عادل السعيد البنا -- د. سعيد عبد الغنى سرور

- منطلقات تجريبية على الأسطح المعدنية كبدائل للمينا الحرارية

  د. وليد سعود العنزى



"العوامل الحاكمة فى نجاح تطبيق الحكومة الالكترونية "نموذج مقترح لتطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية فى دولة الكويت"

د. أحمد صالح الأثرى* – د. أحمد عبد الله العوضى** – د. عدنان عبد الرحمن العلى***

المقدمة:

أدت الثورة التكنولوجية المتراكمة بتسارع هندسي الى تغيرات جذرية وتحولات مجتمعية كبرى شملت حياة الأفراد ومنظمات الأعمال والحكومات على حد سواء ,وقد تمخضت هذه الثورة مع نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحادي والعشرين عن ظهور ما يسمى الحكومية الالكترونية E-Government أو Digital Government أو ما شابه ذلك من المصطلحات التي تعبر عن تحولات أساسية في مفاهيم الحكومات المعاصرة وهياكلها وسلوكها وأساليب عملها. يعد العقد الأول من هذا القرن بداية لشكل متميز من الإدارات الحكومية أطلق عليه (العامة) وصف Dot- Gov- decade مثلما وصف عقد التسعينات من القرن الماضي بعقد الانترنت أو Dot- Com - Decade وانعكست الثورة الالكترونية المعتمدة على الاستخدامات الرقمية Digital فى كافة المجالات على طبيعة عمل وخطط المؤسسات في القطاعين العام والخاص على حد سواء، ويؤمل أن يؤثر ذلك إيجابا على حياة الأفراد والمجتمعات والرفاهية الإنسانية عموما.

* مدير إدارة البعثات والعلاقات الثقافية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب.

** عميد كلية الدراسات التجارية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب.

*** أستاذ مساعد – قسم الإدارة والسكرتارية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب.

لقد أحدث هذا التطور انقلابا في مفاهيم وأساليب كانت حتى يوم قريب من المسلمات، فهذا التطور السريع غير المفاهيم السائدة، في أساليب التعامل على مستوى الدول والمنظمات والأفراد بحيث أصبح العالم قرية صغيرة مترابطة، وسمح بتجاوز البعد الزمني والمكاني، ليشكل جزءا حيويا فاعلا ومؤثرا في تنفيذ هذه المعاملات .لذا تقوم الدول بتطوير سياساتها العامة بما يتوافق ومتطلبات العصر الجديد، وبتطوير الآليات والوسائل التقنية المستخدمة لمتابعتها تنفيذا لتلك السياسات، وللإشراف على سير العمل في الإدارات الحكومة، بما يكفل القيام بمسؤولياتها وتحقيق أعلى كفاءة ممكنة لأداء العمل الحكومي لديها، ولتهيئة المناخ العام ليتوافق ويتلاءم مع التطورات العالمية المتجددة.

تعود أهمية تطبيق استخدام التكنولوجيا في الأعمال الحكومية، أو ما أصبح يسمى (الحكومة الإلكترونية)، إلى ما يصحب ذلك من تطوير في كافة النشاطات والإجراءات والمعاملات الحكومية الحالية وتبسيطها ونقلها نوعيا من الأطر اليدوية أو التقنية الإلكترونية النمطية الحالية إلى الأطر التقنية الإلكترونية المتقدمة، بالاستخدام الأمثل والاستغلال الجيد لأحدث عناصر التكنولوجيا ونظم شبكات الاتصال والربط الإلكتروني الرقمي الحديث وصولا إلى تطبيق تقنية الإنترنت، تحقيقا للتميز والارتقاء بكفاءة العمل الإداري وارتفاع مستوى جودة الأداء الحكومي عن طريق إنجاز المعاملات إلكترونيا وتوفير الوقت والجهد والمال على المستوى الوطني.

ونظرا لأن حجم القطاع الحكومي يشكل نسبة كبيرة من إجمالي القطاعات الاقتصادية في أغلب دول العالم، وكون التعامل مع القطاع الحكومي لا يقتصر على فئة دون غيرها بل يعم على كل المواطنين والمقيمين والمؤسسات وغيرها، وكون هذا التعامل متعدد في نوعيته ووسائله وكيفيته ونماذجه باختلاف إجراءاته وخطوات تنفيذه وأماكنها

بين أروقة الدوائر الحكومية، جاء مفهوم الحكومة الإلكترونية كوسيلة مثلي للحكومات تمكنها من رعاية مصالح الجمهور من أفراد ومؤسسات إلكترونيا باستخدام التكنولوجيا المتطورة دون حاجة طالب الخدمة إلى التنقل بين إدارات الحكومة.

من هذا نستخلص أن المفهوم العام للحكومة الإلكترونية يقتضي المزج الكامل بين استراتيجية تنفيذ المهام والمسؤوليات القائمة على الحكومة واستراتيجية تكنولوجيا المعلومات واتجاهاتها العالمية الحالية والمستقبلية عند وضع السياسات العامة للدولة، واتخاذ الأساليب الإلكترونية منهجا رئيسيا لآليات تنفيذ تلك السياسات والإشراف عليها، وبهذا تتكون البنية الأساسية التي تتيح للمجتمع فرصة الانتقال إلى مزيد من التقدم والمشاركة الحقيقة في حضارة القرن الواحد والعشرين التي تعتمد على الوسائل الرقمية الإلكترونية.

تعريف العوامل الحاكمة للنجاح (Critical Factors of Success "CFS")

إن أول من كتب عن العوامل الحاكمة للنجاح هو (Daniel 1961) وذلك في مقاله له في بداية عام ١٩٦٠، حيث قوبلت الفكرة والمبدأ حين ذاك بالقليل من الاهتمام، وحتى عقد من الزمان عندما قام (Anthony 76) باستخدام المبدأ في تصميم نظام تحكم إداري. أما ألان فهناك العديد من الدراسات التي اعتمدت على استخدام العوامل الحاكمة للنجاح في الصناعة والتخطيط ونظم المعلومات الإدارية ورفع أداء العاملين وتطوير المنتج إضافة إلى التدريب .(Kanji and Tambi, 1999).

تم تعريف العوامل الحاكمة للنجاح بواسطة (Oakland 95) حيث بينها بأنها ما يجب على المنظمة إن تقوم به للوصول إلى تحقيق أهدافها من خلال الفحص وتجزئة وقياس أثر هذه الأعمال، كما أضاف بأنه يجب إن لا يكون هناك أكثر من ثمانية عوامل

حاكمة و لا تزيد عن أربعة إن كانت المنظمة تسعي فقط للاستمرار والبقاء في العمل . وتعتبر العوامل الرئيسية والأهداف الفرعية التي يجب إن تحققها المنظمة أو تحتاجها وبواسطتها يمكن تحقيق رسالة المنظمة، علما بأنها لا تبين كيف يمكن تحقيقها كما إن بعضها لا يمكن التعامل معه وأدارته بصورة مباشرة حيث انه في بعض الأحيان تبين حالات أمل أو خوف ولكن بالتأكيد تبين الطريق للنجاح.

كما عرفها كل من Yusof and Aspinwall (1999) بأنها الأماكن الحساسة في التخطيط الإداري والأجراء الذي يجب إن يطبق لتحقيق الجودة الإدارية في الوحدة الإدارية.إما Kanji and Tambi, 1999 فقد عرفها بأنها الأمور القليلة التي يجب إن تسير بأسلوب جيد لضمان تحقيق النجاح، كما تبين إن هذه الأمور يجب إن تعطى اهتمام خاص.

إن هذه التعريفات تري إن العوامل الحاكمة للنجاح عبارة عن نقاط أو مناطق أو أهداف يجب إن تعطى أهمية كبري وتعامل معاملة خاصة من قبل الإدارة لتحقيق الأهداف والجودة والأداء العالي، لذا يجب إن تعرف وتحدد هذه النقاط وتقاس قبل البدء بتنفيذ أى مشروع جديد بالمقابل فقد بين Zairi أن من أهم الأمور صعوبة في دراسة العوامل الحاكمة للنجاح هو تعريفها وقياسها قبل أن تتحول إلى عوامل حاكمة، لذا فالدراسة المتأنية والتفهم للأمور والنقاط المهمة في بيئة العمل وقراءة الأبحاث التي تمت في المجال ستؤدي إلى مساعدة المنظمة لتطوير وتفهم أكبر وأفضل للعوامل الحاكمة والتي من الممكن ان تؤدى في عملية التطوير المستقبل Yusof and Aspinwall (1999).

أهداف ومنهجية الدراسة:

أن الهدف الأول من وراء إجراء هذه الدراسة هو معرفة ما هي العوامل الحاكمة في نجاح أو فشل تطبيق مفهوم الحكومة الإلكترونية في المؤسسات الكويتية الحكومية كما تبحث في دراسة الوضع الحالي وكيفية تطويره ليتماشى مع التطلعات والأهداف الخاصة بالنمو.

أما الهدف الثاني من وراء إعداد هذا البحث هو بيان أهمية مفهوم الحكومة الإلكترونية كمفهوم حديث فى العالم وبيان أثره على تطور المنظمة والعاملين فيها.

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالات المنشورة لتأخذ كأفضل تطبيق (Best practice) لتطبيقات الحكومة الإلكترونية، كما تم تصميم استبانه من واقع ما ذكر فى الأبحاث المذكورة ومن ثم تم تحديد عينة البحث لتكون المؤسسات الحكومية الخدميه فى الكويت وكان مجتمع البحث هم ٣٠ من الوكلاء والوكلاء المساعدين والمدراء العامين ومساعديهم وتم توزيع الاستبيان عليهم ومن ثم تم استرجاعه وتحليله.

تحليل العوامل:

إن تحليل العوامل هو وسيلة إحصائية هدفها توضيح وتعريف هيكل البيانات فى المصفوفة، حيث تقوم بتحليل العوامل بالتعامل مع مجموعة كبيرة من المتغيرات وتبين العلاقة بينهما سواء علاقة التداخل او الارتباط ومن ثم يقوم.بعد ذلك بدمج المتغيرات المتقاربة فى عامل واحد رئيسي، وهذا هو الهدف الرئيسي لتحليل العوامل وهو الاختصار والتقليل حيث تهتم وظيفة الاختصار بتوضيح المتغيرات المتعددة فى عامل واحد رئيسي اما وظيفة التقليل فهى تقوم بحساب قيمة كل متغير ومن ثم تستبدل هذه القيم بقيمة العامل الرئيسي الذى تم توضيحه (Hair et al.1998).

هدف تحليل العوامل:

إن نقطة البداية لإسلوب تحليل العوامل مثلها مثل باقي الأساليب الإحصائية الأخرى وهو تحديد مشكلة الدراسة، ان الهدف الرئيسي من وراء استخدام هذا الأسلوب هو إيجاد طريقة لاختصار البيانات المشتملة على مجموعة من المتغيرات الأصلية فى عامل واحد حسب تشابهها وتقاربها وذلك بأقل خسارة للبيانات (Coursuch, 1983- Rummel, 1970) بصورة عامة فان أسلوب تحليل العوامل يهدف الى تحقيق ثلاث اهداف هي:

١. تحديد العلاقة بين المتغيرات.
٢. تحديد وتعريف المتغيرات الممثلة لبقية المتغيرات الأخرى الباقية.
٣. خلق مجموعة جديدة من المتغيرات.

تصميم تحليل العوامل:

إن تصميم تحليل العوامل يتعلق بثلاث قرارات رئيسية هى:

١. حساب المدخلات لتقابل الهدف المحدد لتجميع المتغيرات..
٢. تصميم الدراسة من ناحية عدد المتغيرات وطرق حساب المتغيرات.
٣. حجم العينة.

العلاقة بين المتغيرات:

إن الخطوة الاولي فى التصميم تركز على طريقة حساب العلاقات فى المصفوفة سواء كان نموذج R او نموذج Q ففي النموذج الاول يتم حساب العلاقة بين المتغيرات كلها فى المصفوفة أما النموذج الثاني فيتم حساب العلاقة بين المتغيرات كل على حدة.

اختيار العوامل وطرق الحساب والقياس:

هنا يجب أن تتم الإجابة على التساؤلات التالية :كيف سيتم حساب وقياس هذه المتغيرات؟ ما هو عدد المتغيرات التى يجب ان تشملها الدراسة؟ ن حساب المتغيرات فى تحليل العوامل يفترض ان يتم بطريقة Matric measurement إلا أنه فى بعض الأحيان تظهر متغيرات خادعة coded 0-1 (Dummy) وهى تعتبر non matric ولكن يمكن استخدامها فى التحليل، إذا ظهرت كل المتغيرات على أنها Dummy فيجب استخدام طريقة تحليل متخصصة مثل طريقة Boolean لتحليل العوامل .من جانب آخر فعلي الباحث ان يقوم بمحاولة اختصار عدد المتغيرات الموجودة مع المحافظة على عدد معقول من المتغيرات لكل عامل.

متطلبات استخدام تحليل العوامل:

قبل استخدام أسلوب تحليل العوامل هناك بعض المتطلبات التى يجب أن تغطى بصورة مقبولة وهى العلاقة بين المتغيرات وحجم العينة وطريقة الحساب السابق ذكرها، إضافة إلى انه يجب تطابق التحليل مع متطلبات . Barlett test

Barlett test : (BTS)

يمكن استخدام طريقة BTSالإحصائية لفحص الفرضيات حيث يكون استخدام مصفوفة العلاقات هنا كمصفوفة تعريف (حيث تكون العلاقات المطلوبة هى ١ وخارجها ٠) وإذا لم يتم رفض الفرضية الصفرية وكان حجم العينة كبير جدا فيجب على الباحث استخدام أسلوب تحليل العوامل.

Kaiser - Meyer - Oklin (KMO)

وهو تحليل يقيس دقة العينة وصلاحيتها للتحليل باستخدام تحليل العوامل، حيث يجب ان تكون العلاقة بين كل ثنائي من المتغيرات ما بين ٠,٠ إلى ١,٠ علما بان القيم الصغيرة تدل على ان استخدام تحليل العوامل غير مناسب حيث انه لا يمكن تفسير العلاقة بين المتغيرات .عموما فقد وضح Kaiser (1974) الخطوط العريضة لنتائج تحليل KMO لقبول العينة وهي:

0.90	ممتاز جدا
0.80	جيد جدا
0.70	جيد
0.60	مقبول
0.50	بائس
أقل من 0.50	غير مقبول (مرفوض)

حجم العينة:

لقد بين كل من Rummel, 1970 - Gorsuch 1983 - Hair et al 1998 إن حجم العينة المقترح هو 100 أو أكثر إلا أن بعض الباحثين يقترحون وجود 20حالة لكل متغير او عشر إجابات لكل متغير لتكون العينة صالحة للدراسة.

Factor Extraction Method and Rotation Process

عند تغطية كل المتطلبات الخاصة باستخدام تحليل العوامل يتم استخدام تحليل المكونات الرئيسية Principal Component Analysis وطريقة Varimax .

Principal Component Analysis

وهى نموذج العوامل حيث يتم بواسطتها تقييم العوامل بواسطة مجموع المتغيرات، وهى طريقة مناسبة للوصول الى أقل عدد من العوامل بغض النظر عن حجم المتغيرات المستخدمة (أو مهما كان حجم المتغيرات كبيراً).

Varimax Rotation

وهى تقوم بتقليل عدد المتغيرات فى كل عامل والتى حصلت على معدل Loding عالي.

Eigenvalues

وهى مصفوفة تستخدم لتحديد العوامل التى ستحلل وتقيس المتغيرات المحسوبة على كل عامل .ويعد العامل جيد جدا اذا حصل على قيمة أعلي من 1.0 .

Communality

وهى تقيس العلاقة بين المتغير الأصلي مع جميع المتغيرات الموجودة فى التحليل حيث يجب ان تكون نتائج التحليل تتراوح ما بين 0.5 - 1.0 حتى تكون المتغيرات قابلة لتحليل العوامل.

Factor Score

وهى تقيس العوامل الجديدة التى توصل اليها التحليل حيث تقيس كل المتغيرات الأصلية والمهمة فى تكوين العامل الجديد.

استخدام التطيل:

قام الباحث باستخدام اسلوب تحليل العوامل الحاكمة لتحليل الاجابة الوادة فى الاستبانه وذلك من اجل اختصار المعلومات الواردة فى مجموعات متشابهه للمتغيرات المستخدمة مع ضمان اقل ضياع للمعلومات اضافة الى مساعدة الباحث لبناء النموذج الخاص بالدراسة.

نتائج الدراسة:

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)
Reliability Coefficients 14 items
Alpha = .8935 Standardized item alpha = .8912

تم تحليل الأربع عشر متغير الواردة فى الاستبانه، كما تم استخدام قياس الارتباط لقياس ارتباط كل متغير مع المجموعة، حيث بين التحليل وجود علاقات قوية بين المتغيرات ولم يسجل أحدهم اقل من مستوى القبول وهو ٠,٣ كما يظهر فى الجدول رقم (١) من جانب آخر فقد كان قياس Alpha هو ٠,٨٩٣٥ والذى يبين أن عمليات القياس حصلت على معدل عالى للمصداقية.

الجدول (١)

Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis
R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

	B1	B2	B3	B4	B5
B1	1.0000				
B2	.4331	1.0000			
B3	.4107	.2881	1.0000		
B4	.1046	.3544	.2489	1.0000	
B5	.2185	.5718	-.0602	.2932	1.0000
B6	.5912	.4576	.0675	.0552	.5669

B7	.2771	.8627	.1497	.5639	.6476
B8	.3601	.5860	.1547	.4384	.7214
B9	.6031	.7230	.4944	.5169	.7062
B10	.3147	.8594	.4467	.3045	.6668
B11	.2121	.2143	.4109	.4981	.1225
B12	.0469	.0402	.2875	.2124	.0993
B13	.2748	.1192	.4283	.3629	.0114
B14	.2355	.0903	.3652	-.0318	.1919

	B6	B7	B8	B9	B10
B6	1.0000				
B7	.4118	1.0000			
B8	.6982	.6856	1.0000		
B9	.6386	.7331	.7443	1.0000	
B10	.4796	.7660	.7176	.7508	1.0000
B11	.0532	.0696	.0085	.2494	.2899
B12	.4678	.2278	.6257	.2597	.2903
B13	.2196	.3826	.4220	.3550	.1317
B14	.6884	.1192	.5167	.3543	.4086

	B11	B12	B13	B14
B11	1.0000			
B12	-.0988	1.0000		
B13	-.2316	.6924	1.0000	
B14	.1194	.8058	.3482	1.0000

بالنسبة لمستوى القياس ومتطلبات حجم العينة فقد لبت هذه الدراسة هذه المتطلبات، اما المتطلب الآخر لاستخدام تحليل العوامل هو artlett's Test of Sphericity (BTS) و Test Kaiser-Meyer-Olkin وتم عمل الاختبارين، حيث كانت نتيجة BTS جيدة جدا وكانت عند ٢٦٧,٩٧٢ كما كان مستوى قياس Significance عند ٠,٠٠٠ حيث تبين هذه النتائج ان البيانات مناسبة للتحليل بواسطة تحليل العوامل كما يبينه جدول (٢).

الجدول (٢)

KMO and Bartlett's Test

.673		Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.
267.972	Approx. Chi-Square	Bartlett's Test of Sphericity
45	Df	
.000	Sig.	

كما كان قياس دقة العينة عند مستوى ٠,٦٧٣ وعليه يمكن تصنيفها بأنها متوسطة، إلا أنها مرة أخري تبين ملائمة العينة للتحليل عبر استخدام تحليل العوامل.

الجدول (٣)

Total Variance Explained

Extraction Sums of Squared Loadings			Initial Eigenvalues			Component
Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	
44.408	44.408	6.217	44.408	44.408	6.217	1
60.115	15.707	2.199	60.115	15.707	2.199	2
71.909	11.794	1.651	11.794	1.651	1.651	3
81.515	9.606	1.345	81.515	9.606	1.345	4
88.835	7.320	1.025	88.835	7.320	1.025	5
			94.332	5.497	0.770	6
			97.069	2.737	0.383	7
			98.401	1.332	0.186	8
			99.454	1.053	0.147	9
			99.933	0.479	6.708E-02	10
			100.000	6.687E-02	9.362E-03	11
			100.000	3.874E-15	5.423E-16	12
			100.000	1.507E-15	2.110E-16	13
			100.000	-3.163E-15	-4.428E-16	14

Extraction Method: Principal Component Analysis.

تم ادخال كل الاربع عشر متغيرا فى تحليل العوامل ونتج عنها وجود خمسة عوامل، وحصلت هذه الخمس عومل على قيمة اكبر من 1بالنسبة لقياس Egenvalues كما يظهر فى الجدول (٣).

جدول (٤)

Communalities

	Initial	Extraction
العاملين	1.000	0.851
القيادة	1.000	0.847
الميزانية	1.000	0.840
المؤسسات الأخرى	1.000	0.837
الهيكل التنظيمى	1.000	0.831
تغيير مراكز القوة والمسئولية	1.000	0.883
عدم توفر التكنولوجيا	1.000	0.992
التوجه السياسى	1.000	0.906
البيئة الاجتماعية	1.000	0.893
عدم تعاون القطاع الخاص	1.000	0.805
قلة وعى الجمهور	1.000	0.935
القوانين المساندة	1.000	0.979
الأمية التكنولوجية	1.000	0.953
عدم تعاون العاملين	1.000	0.959

يظهر من الجدول (٤) أن كل الأربع عشر متغير حصلوا على قيم عالية فى Communalities حيث تراوحت النسب ما بين ٠,٨٠٥الى ٠,٩٧٩ .وهى تبين درجة عالية من الثقة فى تحليل العوامل.

جدول (٥)

Rotation Sums of Squared Loadings

Rotation Sums of Squared Loadings			
Cumulative %	% of Variance	Total	Component
33.705	33.705	4.719	1
51.792	18.087	2.532	2
65.010	13.218	1.851	3
77.062	12.051	1.687	4
88.835	11.773	1.648	5
			6
			7
			8
			9
			10
			11
			12
			13
			14

كما يبين جدول (٥) فان الخمسة عوامل حصلوا علي قيمة ٨٨,٨٣٥ من المجموع مما يؤكد درجة الثقة فى التحليل.

جدول (٦)

Rotated Component Matrix

	Component				
	1	2	3	4	5
[illegible]	.781	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	.670	[illegible]	4.173E-02	[illegible]	.317
[illegible]	[illegible]	.157	.121	.536	.353
[illegible]	.780	[illegible]	[illegible]	.555	-.213
[illegible]	.687	[illegible]	-.192	[illegible]	[illegible]
[illegible]	.613	[illegible]	-.132	[illegible]	[illegible]
[illegible]	.603	[illegible]	[illegible]	2.404E-02	[illegible]
[illegible]	.757	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	.770	[illegible]	.207	[illegible]	[illegible]
[illegible]	.782	[illegible]	2.033E-02	[illegible]	[illegible]
[illegible]	.111	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	8.002E-02	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	.103	[illegible]	.907	.227	[illegible]
[illegible]	7.931E-02	[illegible]	9.037E-02	[illegible]	[illegible]

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 11 iterations.

درجة الاعتمادية لها كما يظهر فى الجدول (٧) وعليه سقط اثنان لعدم القدرة على تأكيد درجة الاعتمادية، ونتج عن ذلك وجود ثلاث عوامل رئيسية تؤثر تأثير مباشر على نجاح عملية تطبيق مشروع الحكومة الالكترونية فى المنظمات الكويتية وهى:

العوامل الحاكمة فى نجاح تطبيق الحكومة الالكترونية:

- عامل الإدارة
- عامل مقاومة التغيير
- عامل التسويق

جدول (٧)

العنصر	Factor Loading	Cronbach,s Alpha
الإدارة		٠,٩٣٤١
القيادة	٠,٨٥٠	
الهيكل التنظيمي	٠,٨٦٧	
عدم توفر التكنولوجيا	٠,٩٠٣	
التوجه السياسي	٠,٧٦٧	
البيئة الاجتماعية	٠,٧٧٣	
عدم تعاون القطاع الخاص	٠,٧٩٢	
مقاومة التغيير		٠,٨٣٣٦
تغيير مراكز القوة والمسئولية	٠,٦٦٥	
القوانين السائدة	٠,٨١٣	
عدم تعاون العاملين	٠,٩٥١	
التسويق		٠,٦٥٠٣
المؤسسات الأخرى	٠,٥٥٣	
الميزانية	٠,٥٦٦	
قلة وعى الجمهور	٠,٩٣٣	

أولا .عامل الإدارة

يتكون هذا العامل من عدة متغيرات تؤثر فى نجاح او فشل مشروع تطبيق الحكومة الالكترونية ويمكن توضيحها كالتالي:

١. القيادة:

من أهم العوامل المؤثرة فى أى مشروع كان هو القيادة وهى المفتاح الرئيسي لنجاح أو فشل أى منها، حيث إن دعم الادارة وقدرتها على إيجاد بيئة مناسبة للعمل والتطبيق والتغيير تلعب دورا رئيسيا فى النجاح أو الفشل، كما أن التزام القيادة يعتبر أمراً ضروريا لدعم كل نقطة من نقاط استراتيجيات المنظمة، كما أن ضمان دعم القيادة سيضمن من جانب آخر تزويد القائمين على التطبيق بالمصادر الضرورية لذلك، كما أن متابعتهم للمشروع وتقديم المعلومات المرتدة سيضمن نجاح المشروع وتطويره .

بين (Stum, 1999) من خلال دراسة أجراها علي ٨٠ محرك أو متغير يؤثر فى ضمان التزام العاملين، وجد أن غالبة العاملين يرون وجود قيادة ملتزمة بالتغيير والتطوير هو المحرك الأساسي لهم والذي يمنحهم القدرة على العمل بثقة وتعديل طرق العمل والتعامل مع أمور المشاكل التى تطرأ من عمليات التغيير .كما بين Cottrell, 2000 إن العجز فى الدعم وعدم القدرة على التحفيز وقلة التدريب هى النقاط الأساسية التى تهدد المنظمات البريطانية .كما أظهر Liz, 2002 فى دراسة أجراها على المنظمات البريطانية والتى كانت تهدف إلى تحويل كافة خدماتها الكترونيا إن ٨١% من المنظمات أوجدت البطل الالكتروني (القائد الكتروني) والذى كان له اثر فعال فى نجاح عملية التطبيق والتحول. وتأكيدا لذلك فقد بينت دراسة اجريت فى الولايات المتحدة الامريكية أن وجود قيادة ذات رؤية واضحة تعتبر المحرك الرئيسى لنجاح الحكومة

الالكترونية وذلك من خلال تقديم خدمات ذات جودة وقيمة للعملاء والجمهور (Luling, 2001).

٢. عامل الهيكل التنظيمي:

الخوف من تغيير الهياكل التنظيمية ومن ثم الخوف من تبعات هذا التغيير يؤدى إلى قيام بعض الأفراد بعرقلة عملية الانتقال للحكومة الالكترونية، وذلك بسبب عدم المعرفة بشكل التغيير أو من سيتأثر بهذا التغيير .وما سيزيد من صعوبة هذا العامل هو اننا فى الكويت نتعامل مع مؤسسات قديمة نسبيا استسلمت لطريقة عمل معينة .ففى دراسة اجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية بينت أن أكبر المشاكل التى تواجه عملية التطبيق بل وتشكل هاجس أمام الإدارة هو الهيكل التنظيمي للمؤسسات الفيدرالية (Datz, 2003). وفى دراسة أجريت فى المملكة المتحدة بينت أن الهيكل التنظيمي كان من أهم الأسباب التى ساهمت بفشل تقديم الخدمات الكترونيا .(Beynon, 2005)

من جانب آخر فان الحكومة الالكترونية لها محاورها الأساسية التى تعمل عليها وهى حكومة إلى حكومة وحكومة إلى خاص وحكومة إلى مواطن ، وبناء على هذه المحاور ستتأثر بعض الإدارات المرتبطة بها وليس كل المنظمة، وهنا يجب إن يقع العاتق كله على الحملات التسويقية التى يجب إن تقوم بها المنظمات لبيان نوعية التغيير ومن سيتأثر بهذا التغيير وما نسبته وكيف يمكن استيعابه وذلك للحد من مقاومة التغيير فيما بعد خاصة عند التطبيق.

٣. عدم توفر التكنولوجيا:

إن نجاح الحكومة الالكترونية من الناحية الفنية يعتمد على عدة عوامل أهمها:

- توفر شبكة اتصال متطورة لنقل المعلومات المقروءة والمسموعة بسرعة ودقة وكفاءة عالية.
- إدارة الشبكات الواسعة بتكلفة أقل.
- تجهيز الحاسبات الآلية وفق أحدث التقنيات والشروط العالمية وربطها بخدمات الانترنت والبريد الالكتروني (الشايجي، ٢٠٠٠)

ومن ضمن النقاط التي وردت في الوثيقة البريطانية والخاصة بتطبيق الحكومة الالكترونية هي "سوف نستخدم التكنولوجيا الحديثة لمقابلة احتياجات المواطنين والقطاع الخاص، ولن نكون مقطورة تسير خلف التطور التكنولوجي بل سنكون البادئين في تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصال .كما انه يجب أن نغير من طريقة استخدام التكنولوجيا ونعمل على مشاركة القطاع الخاص والعام لإيجاد طرق فاعلة وذات كفاءة في إيصال الخدمة للمتعاملين (Hazlett, 2003) "

وفي الكويت فقد بينت دراسة للجهاز الفني المركزي لمشروع تطبيق استخدام التكنولوجيا في الأعمال الحكومية أن دولة الكويت بادرت في تجهيز العديد من الأمور الخاصة بالبنية التحتية للحكومة الالكترونية منها تقنيات الديجتال وتوفير اجهزة الحاسب الآلي ...الخ (الشايجي،٢٠٠٢) إلا أنه من جانب آخر فانه مازالت تتم العمليات الخاصة بالنشر والصيانة لموقع الكويت الالكتروني في المرحلة الحالية في الولايات المتحدة الأمريكية (التويجري، ٢٠٠٠).

٤. التوجه السياسي:

إن السبب الرئيسي لنجاح الحملة الأمريكية لتطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية هو الدعم السياسي الذى لاقته المؤسسات من الحكومة الأمريكية، وهى التى ساعدت على تطبيق السياسات المتعددة للحكومة الالكترونية هناك وهي :Al Gore, 2000

١- يجب أن تتم عملية الانتقال بقيادة القطاع الخاص.

٢- يجب على الحكومة تجنب وضع القيود والعراقيل.

٣- وضع أنظمة قانونية تساعد على الانتقال للحكومة الإلكترونية.

٤- يجب على الحكومة ان تتعرف على مميزات الانترنت.

٥- يجب ان تكون العملية عالمية.

وهذا أيضا ما تم تطبيقه فى أمارة دبي حيث ان الاستعداد السياسي والحكومي كان له الأثر الطيب فى تطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية على المستوى الوطني (٨٠% من الخدمات الحكومية وضعت على الشبكة) وقد كانت القيادة السياسية فى دبي لديها رؤية واضحة من خلال تطبيق هذا المفهوم وهى تحويل مدينه دبي لتكون مركزا للاقتصاد العالمي الجديد، (القلاف، ٢٠٠١) وبسبب الدعم السياسي أنشئت عدة مشاريع منها قرية المعرفة و المدينة الإعلامية ومدنية الانترنت.وقد تكون دبي مثالا واضحا لاهمية دعم القيادة السياسية بل واحتضانها للمشاريع الوطنية والا وأدت فى مهدها ولنا فى ذلك أمثلة كثيرة (القلاف، ٢٠٠١).

٥. البيئة الاجتماعية

من الأمور الحساسة فى درجة نجاح تطبيق مفهوم الحكرمة الالكترونية هو مدى تقبل المجتمع لهذه الفكرة وكيفية تحويله للتعامل التكنولوجي وتغيير أسلوب تعامله مع الحكومة ففى تصريح لكلينتون وآل غور بشأن البيئة الاجتماعية فى الحكومة الالكترونية فى الولايات المتحدة الأمريكية أفاد فيه "يجب ان نعرف ان الثورة التكنولوجيه اوجدت ثورات متعددة فى كل ما يخص مجتمعنا، من فصولنا التعليمية الى مؤسساتنا الاقتصادية وحتى الجديدة منهم اصبح من السهل وصولها وتسويق منتجاتها وخدماتها عالميا، وبالنسبة للعائلات فقد فتحت التكنولوجيا الباب على مصراعيه للتعليم والتدريب لكل الفئات والمستويات.(Al Gore, 2000) "

.راسة تمت بالمملكة المتحدة بينت ان هناك عوامل رئيسية تؤثر على تقبل المجتمع ، ـات الالكترونية منها الشفافية والمصداقية و سهولة الاستخدام واختصارها للوقت إضافة الى ملاءمتها لمتطلبات المجتمع .(Hazlett, 2003)

٦. عدم تعاون القطاع الخاص

ان العامود الفقر والعامل الرئيسي فى نجاح وتطور مفهوم الحكومة الالكترونية هو القطاع الخاص وهذا ما جعل الحكومة الأمريكية تجعل القطاع الخاص هو قائد عملية الانتقال للعمل الالكتروني .(Al Gore, 2000)ولتحقيق ذلك يجب اولا تحديد احتياجات القطاع الخاص وهى سرعة إنجاز المعاملات الحكومية المتعلقة بالقطاع الخاص هذا اضافة الى توفير البنية السهلة التى تتيح للقطاع الخاص التحرك بفاعليه منها القوانين المنظمة للعمل وتبسيط الإجراءات.

فى دراسة أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية وصلت إلى نتيجة أن لنجاح تطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية فيجب على الحكومة ان تتبع خطى القطاع الخاص وخاصة مشاركة المؤسسات التى لديها مشاريع لتطوير التكنولوجيا والأبحاث ذات الصلة، هذا اضافة الى الدعم المادى للمؤسسات التى تقوم بتطوير واختراع التكنولوجيا لتقليل درجة المخاطر التى يمكن ان تقع للحكومة فى حال قيامها بذلك .(Scherli, 2003)

وعليه فيجب هنا أن يتم التعامل مع القطاع الخاص كشريك فى العملية حتى يتم ضمان النجاح لمثل هذه المشاريع،خاصة انه اقدر على استيعاب متطلبات الانتقال وقدرته على توفير الحلول والأنظمة والبرمجيات على اختلاف أنواعها والتى تتناسب مع متطلبات الجهات الحكومية المختلفة وقدرته على توفير الامكانات البشرية المؤهلة للقيام بالتدريب إضافة الى إسهامه في الجانب التو عوى والإعلامي لتهيئة المجتمع (الشارخ،٢٠٠١).

ثانيا: عامل مقاومة التغيير

ويشمل هذا العامل المتغيرات التالية

١- تغيير مراكز القوة والمسؤولية:

فى هذه الحالة فيفضل ان تقوم المنظمات بإدخال مفهوم المنظمة التعليمية وإدارة المعرفة حيث يعرف نظام المعرفة بأنه عباره عن إيجاد الطرق والسبل التى تسهل عملية اقتناص وجمع حكمة العاملين فى المنظمة (خبراتهم التى بنيت عبر سنوات الحياة والعمل). وهذا يعنى المشاركة فى الخبرات والمعارف من أساسيات عمل نظام ادارة المعرفة .

في دراسة أجراها Zack (1999) والذي بين ان أهم عائق للتطور هو الأنانية في نظرة العاملين للمعرفة على أساس انها قوة وملكية شخصية، ففي غالبية بيئات العمل نجد ان العاملين يرون المعرفة كقوة بالمحافظة عليها يحافظون على مراكزهم ووظائفهم مما يجعل نسبة نجاح تطبيق اي نظام ضعيفة جدا، وللتخلص من هذه النظرة يجب على المنظمة ان تخلق بيئة وثقافة سليمة خاصة بها تساعد على تبادل الخبرات والمعارف بجو صحي وبصورة مقبولة من الجميع (Schwarzwalder 1999)، أما Zack 1999 فقد بين ان اهم عامل للتخلص من مثل هذه التوجهات هو دعم الادارة العليا لمثل هذا النظام وان تكون قدوه في نقل تجاربها وخبراتها للعاملين، كما بين ايضا ان كثير من المنظمات التي نجحت في تطبيق نظامها بدأت في اقسام معينه والتي كانت فيها بيئة سليمة وعمالة متفتحة وقابلة لنقل المعارف والخبرات.

من جانب آخر فيما يخص المنظمة التعليمية فقد أوضح Zairi (1995) إن المنظمة التعليمية عبارة عن عمليات مستمرة ليس الهدف منها هو التغيير لمجرد التغيير ولكن للحصول على معارف ومعلومات وخبرات جديدة والتي يكون لها القدرة على زيادة أداء المنظمات بصورة شاملة .كما أضاف بان المنظمة التعليمية تأخذ وقتها الكافي للتعلم وتقتنص الفرص للتطوير ومن ثم تكون أذكي من غيرها من المنظمات .

من جانب آخر فقد عرف Ronnie Lessem (1990) المنظمة التعليمية بأنها المنظمة التي تسهل مشاركة العاملين (الأفقية) والاختراع والإبداع في العمل (عامودي) والتطوير بين العاملين والمنظمة نفسها سواء تجاريا او تكنولوجيا واجتماعيا، لذا فان تأثيرها لا يتوقف عند نتائج العمل بل تعدها ليؤثر على شكل الهيكل التنظيمي للمنظمة.

يتضح من خلال هذه التعريفات أن المنظمة التعليمية يجب أن تكون:

- استمرارية فى التعليم وتطوير الإمكانات الصناعية بالعاملين في ومع المنظمة.
- التطوير الذاتي للمنظمة بشكل شامل، وتداخل تعليم الفرد مع تعليم المنظمة ككل .Pedler, (1995)
- مشاركة العاملين.

إن المنظمة التعليمية تركز على الهيكل التنظيمي ومصادر السلطة والمسؤولية فيه والسياسات والإستراتيجيات والعمليات، بحيث تتكامل كلها مع بعضها البعض لتشكل دورة تعليمية مضاعفة (double loop of learning)بحيث تسمح بانسيابية المعلومات والمعارف والخبرات فى كل مستويات المنظمة مع التركيز على الوسط)الإدارة التنفيذية (اكثر من الإدارة العليا .(Garrt, 1987)

٢- القوانين السائدة:

قد يكون الجانب التشريعي والقانوني هو الاهم فى مفهوم ومجال تطبيق الحكومة الالكترونية، وذلك لتوفيره لمبدأ الثقة بين النظام والمتعاملين معه، وخاصة الجمهور الذي يرغب بوجود ضمانات من الحماية لحقوق وأموال المتعاملين وانتهاء بالحد من المخالفات والجرائم الالكترونية وتنظيم الاطار القانوني والقضائي ليتماشى مع متطلبات وحاجات التعاملات التى تجري عبر بوابات ومواقع وخدمات الانترنت انطلاقا من تحقيق أغراض تنظيم مسارات صحيحة للتعاملات التجارية والمالية التى تجرى عبر بوابات التجارة الكترونية.

وفى دراسة للمحامي الدلال (٢٠٠٢) بين أهم القضايا وأبرزها التى تحيط بالحكومة والتجارة الالكترونية وهى:

- إثبات حجية المستندات المتعامل معها الكترونيا.
- الدفع الالكتروني.
- امن وخصوصية التعاملات.
- حقوق الملكية الفكرية.
- حماية المستهلك.
- اختلاف القوانين فى المجال الدولي.
- الجرائم الالكترونية

٣- عدم تعاون العاملين:

إن مفهوم الحكومة يقوم على عدة جوانب هى التكنولوجيا والخدمات والمتعاملين والعاملين والفائدة للجميع واى إخلال بأي جانب من الجوانب السابقة سوف يقلل من نجاح تطبيق المفهوم، من جانب آخر فقد افاد د .الصانع ان مفهوم الحكومة الالكترونية يعتمد على ٢٠% أجهزة و ٨٠% عمالة (الحربي، ٢٠٠١) مما يبين أهمية جانب العمالة فى هذا المجال .وفى دراسة اخرى بينت ان المؤسسات الأمريكية تواجه ٣ أسئلة مهمة فى استراتيجية تطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية وهى ١. كيف يمكن ان يؤثر تطبيق المفهوم على العمالة الموجودة؟ ٢. هل للعمالة الحالية القدرة على العمل بفاعلية والانتقال لتكون عمالة الكترونية؟ ٣. ما هى المصادر والاستراتيجيات التى نحتاجها لضمان قدرة وفاعلية العمالة فى المستقبل؟ .(Armstrong, 2002) كما بينت الدراسة أيضا أن قدرة المنظمة على النجاح تعتمد على وجود عمالة قادرة على تحديد مشاريع الحكومة الالكترونية وإدارتها وتوصيلها بنجاح.

من جانب آخر فقد بينت احدى الدراسات المسحية على ٦١٤ منظمة بها ٣,٥ مليون موظف أن السبب الرئيسى لضمان نجاح العاملين فى عملهم هو التحفيز (Hale, 1998)كما بين (1998) Wolfson إن العاملين هم أساس نجاح المنظمات وبدون عمالة قادرة ومحفزة فان المنظمات ستعانى من اجل البقاء فى عالم سريع التغيير .

فى دراسة أجريت على مجموعة من العاملين فى مؤسسات تصنيع السيارات فى الولايات المتحدة الأمريكية (فيليب أتكنسون، ١٩٩٠) بين فيها أن عدم تعاون العاملين يظهر بسبب بعض العوامل، ومعظمها مرتبط بالتغيير الثقافي للعاملين، كم بين ان اهم النقاط التى يجب التعامل معها لضمان استمرار تعاون العاملين فى التطبيق هى:

• الخوف

أول شيء يفعله الافراد عندما يسمعون بالتغيير انهم يحولونه الى موضوع شخصي كيف سيؤثر هذا التغيير على؟ لذا يجب استخدام أسلوب مناسب لتوصيل المعلومة.

• فقد السيطرة

قبل التغيير يدرك الأفراد بعض الامان فيما يؤدونه من عمل ولكن التغيير يعنى اداء الأشياء بطريقة مختلفة وايجاد معرفة جديدة ومعلومات اضافية يجب تعلمها وتطبيقها، مما يسبب نوع من التهديد للعمالة وعدم الامان، وعليه يجب تحديد التغييرات وإثرها لكي يمكن تحديد نوع التهديد الذى يمكن ان يحدث للآخرين

• **عدم التأكد الشخصي**

تقليل قلق العاملين من صعوبة الموضوع او شكهم فى امكانية تحقيقه مع ضرورة بيان المدة الزمنية التى سيتطلبها التغيير والنتائج المحتملة له وضرورة توضيح الفجوة بين الاداء الفعلي والتوقعات المستقبلية مع بيان النتائج المحققة بشكل يومي واسبوعى وشهري كلها حلول تساعد على انسجام العاملين وكسب تعاونهم.

• **الاستياءات الماضية**

يجب هدم العوائق السلبية وممارسة الادارة الافقية لايجاد علاقات اجتماعية وجانبية داخل المنظمة والاستفادة من الطاقة السلبية بطريقة ايجابية

ثالثا :عامل التسويق:

ويشمل هذا العامل المتغيرات التالية:

١. المؤسسات الأخرى:

إن لنجاح تطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية فيجب على المؤسسات الحكومة ان تتشارك فى مشاريع تطوير التكنولوجيا والأبحاث ذات الصلة، هذا إضافة الى الدعم المادي للمؤسسات التى تقوم بتطوير واختراع التكنولوجيا لتقليل درجة المخاطر التى يمكن ان تقع للحكومة فى حال قيامها بذلك .(Scherli, 2003) خاصة وان نجاح اى مؤسسة منها يعتمد على نجاح المؤسسات الاخري .فهى يجب ان تتعاون فى تحديد نوعية الخدمات التى يجب ان توضع على الشبكة وكيفية التعاون بينها فى توفير الخدمات خاصة والتى تعتمد فى إنجازها على أكثر من جهة، إضافة الى تحديد آلية التنفيذ فيما بينها .ان

إخلال اى من المؤسسات المرتبطة فى تقديم الخدمة سيؤدى بدوره الى ايقاف باقي المؤسسات أو على الاقل الحد من تطويرها.

٢. الميزانية

ن الميزانية بالرغم عن كل ما سبق فى تعتبر المحك الرئيسي لقيام مشروع الحكومة الالكترونية ومن ثم نجاحه فى حال توفرها بالشكل المناسب .حيث كان السبب الرئيسي وراء النمو فى زيادة استخدام وتطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية فى الولايات المتحدة هو الدعم من البيت الابيض وادارة الميزانية لهذا المشروع ,Greenemeier) 2005). من جانب آخر فقد بينت احدى الدراسات ان غالبة المشاكل التى صادفتها مشروع الحكومة الالكترونية فى ولاية نيويورك يعود لاقتطاع ميزانية المشروع ومن ثم العمل بنظام الأولويات .(Dillon, 2003) لذا فيجب الحرص على تحديد الميزانية الملائمة للمشروع قبل البدء به حتى لا يتعرقل خلال فترة التنفيذ.

٣.قلة وعي الجمهور

يقصد بالتسويق مجموعة الانشطة الادارية المتكاملة والمتفاعلة والتى ترتبط بعملية تصميم وانتاج وتسعير وترويج وتوزيع السلع والخدمات والافكار لاشباع حاجات ورغبات الافراد وتحقيق مصلحة كل من المشروع والمجتمع (تقي أخرون، ٢٠٠٣).

إن توعية الجمهور من الامور المهمة فى تطبيق الحكومة الالكترونية ونجاحها، فلو فرضنا وجود أفضل نظام الكتروني وافضل تسهيلات لكن لا يوجد جمهور يستغل هذه الانظمة فستكون النتيجة فشل ذريع وتكلفة دون فائدة .وبسبب اهمية هذا الجانب فقد اهتمت الحكومة الأمريكية لدراسة عدد المتعامين مع الحكومة الالكترونية وبينت الدراسة

وجود الملايين من المتعاملين ولكن ايضا هناك اعداد لايستهان بها لم تستخدم النظام، وعليه قامت الحكومة الفيدرالية بعمل حملة تسويقية شملت التلفزيون والاذاعة والمطبوعات وذلك لزيادة الوعى فى الخدمات التى تقدمها الحكومة الكترونيا وكانت ميزانية الحملة الاعلامية لعام ٢٠٠٣ بلغت ٨٧٥٠٠٠$ دولار امريكي (Frank, 2003).

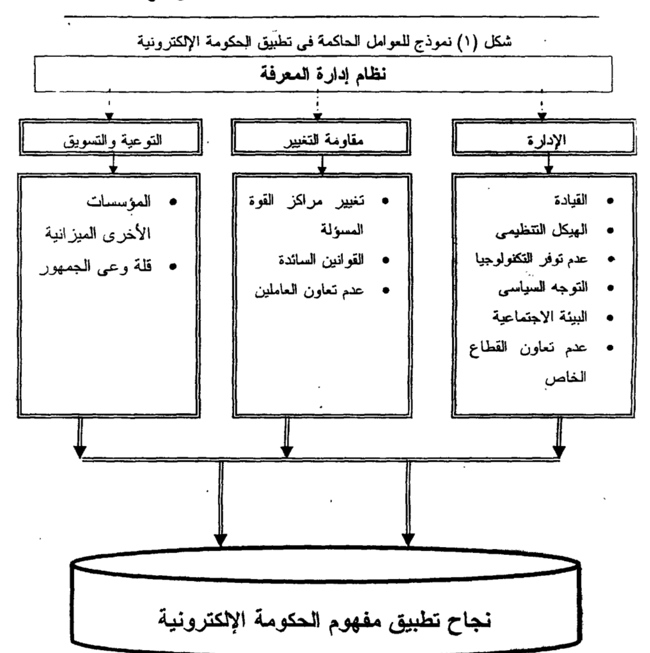
الخلاصة:

إن المناقشة السابقة تعلقت بالعوامل الحساسة والمؤثرة فى نجاح تطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية فى دولة الكويت .ومن خلال التحليل بينت الدراسة وجود ثلاثة عوامل رئيسية تؤثر بصورة مباشرة على نجاح تطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية فى دولة الكويت وهى:

- عامل الإدارة (القيادة -الهيكل التنظيمي – عدم توفر التكنولوجيا – التوجه السياسي – البيئة الاجتماعية – عدم تعاون القطاع الخاص).
- عامل مقاومة التغيير (تغيير مراكز القوة المسؤولية – القوانين السائدة – عدم تعاون العاملين)
- عامل التسويق (المؤسسات الأخرى – الميزانية – قلة وعي الجمهور).

ولكي تستطيع المنظمات الكويتية النجاح في تطبيق مفهوم الحكومة الالكترونية فيجب عليها التركيز على هذه العوامل والتي تتواجد في بيئة العمل وذلك قبل البدء في التنفيذ، كما يجب على الإدارة إن لا تقفز من مرحلة إلى أخرى دون التأكد من تغطية كافة محاور النقطة السابقة، كما يجب التعامل مع هذه العوامل والمحور بحذر شديد نظرا لأهميتها في تحديد نسب النجاح والفشل (انظر الشكل ١). هذا إضافة الى ضرورة تطبيق نموذج لإدارة المعرفة ومفهوم المنظمة التعليمية لتسهيل عملية الانتقال الى العمل الالكتروني وإيجاد بيئة تعاونية قادرة على تقبل واستيعاب الجديد وتطويره.

شكل (١) نموذج للعوامل الحاكمة فى تطبيق الحكومة الإلكترونية



المراجع

- سامر، باطر (٢٠٠٢) "هل الحكومة الالكترونية محكومة بالفشل "وكالة الأنباء الكويتية – ٢٠٠٢– الكويت.
- البراك، سعد (٢٠٠٢) "الحكومة الالكترونية أسس وتحديات" وكالة الانباء الكويتية – ٢٠٠٢– الكويت.
- الشايجي، فيصل (٢٠٠٢) "الحكومة الالكترونية رؤية وحقيقه"وكالة الانباء الكويتية 2002 –- الكويت.
- الدلال، محمد (٢٠٠١) "الحكومة الالكترونية رؤية قانونية" مجلة أفاق الانترنت – السنة الرابعة –العدد ٣٨ مايو ٢٠٠١.
- الدلال، محمد (٢٠٠٢) "الابعاد القانونية والتشريعية للتجارة الالكترونية "وكالة الانباء الكويتية –٢٠٠٢– الكويت.
- القلاف، وليد (٢٠٠٢) "الحكومة الالكترونية والتجربة الامارتية" مجلة أفاق الانترنت -السنة الرابعة العدد ٣٧ أبريل ٢٠٠١.
- الحربي، أنور (٢٠٠٢) "الحكومة الالكترونية فى الكويت" مجلة أفاق الانترنت - السنة الرابعة العدد ٣٧ أبريل ٢٠٠١.

- الشارخ، رياض (٢٠٠١) "مفهوم الحكومة الالكترونية لدى صخر والبرامج التى قامت بتطويرها" مجلة أفاق الانترنت -السنة الرابعة العدد ٣٧ أبريل ٢٠٠١.
- تقي، عبد العزيز وآخرون (٢٠٠٣) "إدارة المشروعات الصغيرة" الشركة الكويتية العربية للدعاية والإعلان – الطبعة الأولي – ٢٠٠٣.
- الاحمد، محمد (٢٠٠٠) "الحكومة الالكترونية فى دبي" – جميع المعاملات عبر شبكة الانترنت – مجلة آفاق الانترنت – السنة الثالثة – العدد ٣١ أكتوبر ٢٠٠٠.
- التويجري، هيام (٢٠٠٠) "الحكومة الالكترونية" مجلة أفاق الانترنت – السنة الثالثة – العدد ٢٨ يوليو ٢٠٠٠.
- أتكنسون، فيليب (١٩٩٦) "إدارة الجودة الشاملة" – مركز الخبرات المهنية للإدارة – القاهرة ١٩٩٦.
- Kanji and Tambi (1999) “Total Quality Management in UK Higher Education Institutions”. Total Quality Management, Vol. 10, No.1, pp. 129-153.
- Alathari A., Zairi M. (2001) "Multimedia Based Training" The International Journal of Applied Human Resource Management - Vol.2 No.2 2001.

- Greenemeier Larry (2005) " 4 More years of IT" Information Wєek -Manhasset: Jan 24, 2005 . Iss. 1023.
- Hazlet S. and Hill F. (2003) E-government - the realities of using IT to transform the public sector- Management Service Quality- Vol.13 .Iss 6.
- Scherlis W. and Jon E. (2003) IT research innovation and e government" Association for computing machinery - Jun 2003 - Vol. 46 . Iss. 1.
- Frank D. (2003) "Agencies plan marketing blitz" Federal Computer Week - Apr 28 Vol. 17 Iss. 12.
- Anon (2003)" Training foundation to train local authority employees" Training Journal - July 2003.
- Armstrong A. (2002) " E-government work force planning" Journal of Government Financial Management- Vol. 51 Iss. 2.
- Datz T. (2003) " a more perfect union' CIO. Framingham: Mar 1 Vol.16 Iss. 10.

- Liz M. (2002) "Electronic ignition" Financial Management - Jul/Aug 2002.
- Luling D. (2001) Takig it online: Anyway, Anyplace, anytime... Tennessee anytime" Journal of Government Financial Management- Vol. 50 Iss. 2.
- Oakland, J. S. (1995) "Total Quality Management - Text with Cases". BH Ltd, Oxford, UK.
- Yusof and Aspinwall (1999) "Critical Success Factors for Total Quality Management Implementation in Small and Medium Enterprises". Total Quality Management, Vol. 10, No.4/5, pp. 3-9.
- Hair. J. et. al. (1998) "Multivariate Data Analysis". Fifth Edition. Prentice-Hall, London.
- Rummel, R. J. (1970) "Applied Factor Analysis" Northwestern University Press, Evanston, ILL.
- Gorsuch, R. L. (1983) "Factor Analysis". N.J. Erlbaum, Hillsdale.

• Nunnally, J. C. (1978) "Psychometric Theory". Second Edition, McGraw-Hill Book Company, New York.

• Hale. J. (1998) "Strategic Rewards: Keeping Your Best Talent From Walking Out the Door". Compensation & Benefit Management, Vol.14, No.3, pp. 39-50.

• Wolfson, B. (1998) "Train, Retain and Motivate Staff". Management Today, No. 00251925, March, pp.5-9.

• Stum. D. (1999) "Workforce Commitment: Strategies for the New Work Order". Strategy and Leadership, Vol.27, No. 1. pp.4-7.

• Cottrell, S. (2000) "Further Down the Line for HR". New Zealand Management, Vol.47, No.2, pp.50-52.

• Maris, G., Chong, K., and Patrick (1999) "The influence of Human Factors and Specialist Involvement on Information Systems Success". Journal of Human relations, Vol. 52, No.1.

- Alathari A. Mohamed z. " multimedia Based trainng: an empirical study of best practice and a proposed model " The International Journal of Applied Human Resource Management. Vol.2, No. 2 . Dearne Valley Business School. Uk.
- Al Gore (2000) "Leadreship for the New Millennium" Delivering on Digital progress and prosperity- the US Government Working Group on Electronic Commerce- 3rd Annual Report.



الإنفاق على التعليم المصري وتمويله: "دراسة تحليلية نقدية"

د. ضياء الدين زاهر *

"لابد من أن نصارح أنفسنا بأن الأزمة التي يمر بهـا التعلـيم فـي مصر أصبحت تنعكس على المدرسة والعلـم والطالـب والمـنهج، ورغم أنها تنهك موارد الدولة وإمكانات الأسـرة إلا أن المحصـلة النهائية تأتي ضعيفة متواضعة"

الرئيس حسني مبارك

أولا: تحديات التعليم وإشكالية تمويله:

(أ) مدخل

إن مصر، وهى تخطو في مطلع القرن الحادي والعشرين، تواجه تحديات ومخاطر متعددة، ولعل (التعليم) هو سلاحها الفعال نحو مواجهة هذه التحديات والاسـتعداد لتلـك المخاطر تمهيدا لاستكمال اقتحام الألفية الثالثة بجسارة. فالتعليم إنما يشـكل فـي تحليلـه النهائي – منظومة مستقبلية لا تتوقف مسئوليتها عند تجهيز المجتمع للتعامـل بثقـة مـع مشكلات الحاضر، إنما يتجاوز ذلك إلى إعداد وتهيئة أطفال اليوم لعـالم الغـد، فالـذين يولدون اليوم يدخلون المدرسة مع أوائل العقد الثاني مـن القـرن الحـادي والعشـرين، ويكونون على وشك بدء حياتهم العملية مع بداية الربع الثاني منه.

---

* رئيس التحرير.

وتتعاظم اليوم الدعوة لتقويم نظمنا التعليمية والتربوية نظرا لما يواجهه العالم من تغيرات عميقة على كل من الصعيدين المحلى والعالمي، والتي يمكن مشاهدتها في الدعوة إلى تأسيس "العولمة" (خلقت فرص متجددة، ومخاطر متجددة)، وفي التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا، وفي نشوء مجتمع قائم على المعلوماتية (مجتمع ما بعد الصناعة وما بعد الحداثة وما بعد البعد ..الخ) أحدث موجات متزايدة من التغير والاهتزاز في النظم الدولية والايكولوجية والديموجرافية والكونية، كما أحدث تغيرات جوهرية في نظم العمل والتشغيل والبطالة، بالإضافة إلى تغيرات وأزمات تنموية وبيئية متفاقمة.

ولعل هذه المستجدات وغيرها لابد أن تنعكس بالضرورة على منظومات المجتمع الأساسية، وفي مقدمتها التعليم، باعتباره "منظومة مجتمعية" بيئية بالدرجة الأولى، وجزء من المنظومة العالمية في المقام الموازى. على أن الأمر الأكثر أهمية في هذا الصدد هو أن العمليات الإنتاجية والخدمية أصبحت تعتمد على قواعد المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة (High-tech.) ولا سبيل لنقل المعرفة وتطبيق التكنولوجيا سوى مؤسسات التعليم، وأن تلك المؤسسات أصبحت ملزمة – من ناحية أخرى – بأخذ زمام المبادرة في الاقتصاد، وبما يضمن الارتقاء بالعمل والأداء الإنساني والارتفاع بإنتاجيته، وبما يقود إلى تحولات في شكل العمل تنقله من الروتينية إلى الإبداعية، الأمر الذي تتمخض عنه نظم معرفية (Knowledge Oriented Production System) تجسد في تحليلها النهائي – التوجهات التعليمية (Educational Orientations) التي هي بمثابة البنية التحتية الدينامية للتنمية، بل وأصبح القطاع الرائد فيها. وبذا أصبح التعليم مطالب، في ضوء هذا التصور، بتعظيم القدرات الفردية والمجتمعية للتعامل مع آفاق المستقبل، أن تكيفا أو ضبطا (أنظر: الغانم وزاهر، ١٩٩٩)، وبات استثمار الفرص ومواجهة التحديات وبناء الاستراتيجيات والرؤى هو الأساس له في القرن الجديد.

وهذا الفهم للدور التنموي والمستقبلي للتعليم يجعلنا نبدأ من الآن في التفكير والتخطيط لمستقبل التعليم المصري حتى نتفادى الأزمات التي ستمر بالمنظومة التعليمية وبدون سابق تخطيط ، فخياراتنا الاستراتيجية تتحدد منذ اليوم في عملية إعادة فحص وتقويم منظومتنا التعليمية والتخطيط الإستراتيجي لها، حيث لا يزال أمامنا فسحة من الوقت للاختيار بين القرارات والبدائل المتاحة لنا الآن بسهولة، فان التغير سوف يفرض علينا ، سواء أردنا ذلك أم لم نرد.

إذن فالحاجة ماسة إلى مراجعة نظمنا التعليمية ومؤسستنا التربوية حتى نعيد تحديد أهدافها وصيغها ونعبئ مواردها ونوظفها اجتماعيا وتنمويا، وان نبدع الآليات الكفيلة بتحقيق منظومات تعليمية قادرة وفاعلة، وتتسم بالواقعية الوظيفية والكفاءة الإنتاجية والجودة الشاملة في ظل مرونة تحقق كل ما نصبو إليه من طموحات استراتيجية، بما يضمن تجديد ثقتنا فيها وفي مجتمعنا المصري.

على أن معاودة النظر الفاحصة هذه لمجمل مسيرة نظمنا التعليمية لا تتوقف عند أخذ العبر والدروس، و إنما أيضا لرصد التوجهات واستلهام المعايير والأسس التي على أساسها تنطلق المسيرة المستقبلية لهذا التعليم، لاسيما وأن هذا التعليم تقليدي في مجمله، ومفلس في طرائقه، وعوائده ضئيلة، واختلالا ته عديدة، على النحو الذي زاد من كلفته بل أنه أصبح أكثر كلفة من أي نظام تعليمي جديد قادر على مواجهة المخاطر وتوقعها والسيطرة عليها ورسم سبل الارتقاء من الفرص المتاحة.

(ب) إحداثيات التمويل:

بالنسبة للأوضاع المالية للنظم التعليمية، مصريا وعالميا ، فانه إذا كانت حقبة الستينات من القرن العشرين قد تميزت بالنشاط المفرط المتصل بزيادة النفقات التعليمية

بغية تحقيق تعليم لكل المواطنين في جميع أنحاء العالم، وتحقيق التوسع التعليمي وديمقراطيته، فإن أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات قد فرضت "قيودا تمويلية" على الحكومات وضغوطاً على التوسع التعليمي حيث بدأت موازنات التعليم في التجمد، مما كان له الأثر البالغ في تردى الأوضاع المالية للنظم التعليمية وبداية الانكماش في موازناتها في العالم كله، وفي مصر بشكل خاص، الأمر الذي وجّه الباحثين وصناع السياسة إلى توجيه الاهتمام إلى المسئوليات الجديدة لتمويل التعليم وتدبير موارد ومصادر تمويلية متنوعة ومغايرة وجديدة وغير تقليدية، لاسيما وأن هذه الأزمة، أو قل الإشكالية، لا ينتظر لها أن تنتهي في الأفق المنظور. فالاحتياجات المالية للتعليم لا تنتهي أبدا، أي لا نهاية لها، في ضوء أهدافنا المتجددة، فنحن نعمل جاهدين على إبقاء وإثراء الطلاب الأذكياء الموهوبين، ونعمل في جهد للوفاء بمتطلبات طلابنا الحاليين والقادمين. ومن هذه المتطلبات والاحتياجات: البرامج ذات المستويات التعليمية والتحصيلية المرتفعة، وتوفير البيئة الإيجابية والمناسبة لنمو شخصية الطالب، وأيضا المساعدات المالية، وشراء التجهيزات الباهظة الثمن المتزايدة الارتفاع في أسعارها، وبناء وتوفير تسهيلات خاصة ذات مستوى عالي من الجودة والإتقان، وتعيين مدرسين أكفاء جدا كلما تيسر ذلك، وتنفيذ برامج للخدمة العامة، والقيام بالأبحاث والإسهام في مجالات التنمية المتنوعة ..الخ، وهذا كله يوضح أن المتطلبات المالية للنظم التعليمية العامة والعالية لا تنفذ ولا تنتهي أبدا.

وقد أزعجت تلك الإشكالية المالية للتعليم كافة الحكومات، خاصة حكومات الدول المتقدمة، نظرا لما تسببه من قضايا حادة وشائكة تمس جوهر عمليات التعليم والتعلم، والتي يحصرها "كومبز" و "حلاق" (P.HCooms& J.Hallak,1987,:1-2) في ستة قضايا تعليمية هي:

١. تآكل جودة النظم التعليمية وضعف ملاءمتها، والإسهام غير المشكوك فيه لتلك النظم بالنسبة للفرد وللتنمية الوطنية.
٢. ارتفاع البطالة التعليمية وتزايد التعارض بين عنصري العمل والتعليم.
٣. التمايزات التعليمية الإجمالية فيما يخص المرأة والفقراء ومختلف مجموعات الأقليات العرقية.
٤. تراجع مكانة وجاذبية التدريس كمهنة.
٥. تدهور التعاون الدولي فيما يخص التعليم.
٦. ضعف ثقة الناس بالتعليم.

وواضح أن القضية أو المسألة الأخيرة هي أخطر هذه المسائل، وأن الدول النامية والعربية هي من أكثر ضحايا هذه المسائل نظرا لضعف مواردها الاقتصادية، وتدني معدلات المشاركة التعليمية، وارتفاع معدلات الأمية، والاعتماد المطلق على نماذج تعليمية مستوردة غير ملائمة لظروفها، وعدم مطابقة مخرجات تلك النظم لمعايير أسواق العمل، وارتفاع معدلات الزيادة السكانية، مما يولد ضغوطا قوية مستمرة على الالتحاق بالنظم التعليمية والتسجيل فيها. وفي مواجهة هذه الظروف البالغة الصعوبة يصبح التحدي المركزي للإداريين التربويين في كل مكان هو كيف يمكن إيجاد طرق لاستخدام مواردهم المحدودة بشكل فعال وكفء وزيادة مواردهم عن طريق اكتشاف مصادر جديدة من الدخل الحكومي.

ومن المهم التذكر بأن تمويل التعليم والإنفاق عليه مدخل محبب إلى الساسة ورجال الاقتصاد، وذلك عند التعامل مع المسألة التعليمية برمتها، وأنه كذلك لدى المخططين التربويين، إلا أنه بالنسبة للمخططين التربويين بوجه خاص يمثل أحد أهم المدخلات الحاكمة لمنظومة التعليم، التي عن طريقها يمكن تحريك كفاءته وفاعليته وتحسين جودته،

وتحقيق عدالته في نفس الوقت، وذلك باعتبار التمويل منظومة فرعية داخل المنظومة التعليمية تؤثر وتتأثر بكل علاقات وتفاعلات هذه المنظومة الأكبر مع المستجدات والتحولات الإقليمية والدولية، كما إنها تتأثر بنفس الدرجة بالضغوط التى تمارسها المنظومات المجتمعية الأخرى على التعليم أو تلك التي يؤثر بها التعليم عليها. وهذه النظرة تقوم أساسا على فرضية فحواها أن مستقبل تمويل التعليم يعتمد على حقائق ومؤثرات خارجة عنه أكثر من اعتماده على عناصر النمو في نظمه الداخلية الآنية أو المستقبلية تلك التي نقررها اليوم، فالنمو الاقتصادي، والمعلوماتي، والسياسي، والديموجرافي، والتكنولوجي، والاجتماعي سوف يؤثر في مستقبل تمويل التعليم بدرجة لا يمكن تجاهلها أو التقاعس عن استشرافها.

وإذا كان للتمويل التعليم بعد عالمي، سبق إيضاحه، فإن له "بعد مجتمعي" يتصل بمسائل تربوية، واقتصادية، وسيِاسية، واجتماعية.

فإذا كان الوجه التربوي واضح للعيان على النحو السابق الإشارة إليه، فان الوجه الاقتصادي ، يتمثل في وجود قيود أساسية تؤثر في حركة التمويل تظهر في جوانب مثل كثرة "المطالب المتنافسة" على إيرادات الحكومة أو الدخل القومي بعامة، مع قصورها في الموارد والاستثمارات المخصصة "للمكون الاجتماعي" للتنمية المجتمعية باعتبار مشكلة التمويل ترتبط "بالتنمية" التي ارتفعت تكاليفها ارتفاعا كبيرا خلال السنوات القليلة الماضية بشكل أدى إلى تزايد القصور في الإيرادات المتاحة لمواجهة هذا الارتفاع المقابل في التكاليف، ولاسيما التعليمية منها، مما أصبح يسبب مشكلة أساسية للحكومات يصعب تجاهلها في إطار ما يسود اليوم من اتجاهات المواءمة مع سياسات الإصلاح الهيكلي الاقتصادي والتي تجعل تلك الحكومات تقبل هذه السياسات بسبب ما تواجهه موازناتها من

عجز مالي واضح، الأمر الذي ينعكس على مجمل الاعتمادات المالية الموجهة للتعليم على وجه الخصوص.

فعلى سبيل المثال نجد أن العجز في الموازنة العامة للدولة في مصر بلغ (١٤) مليار جنيه مصري عام ١٩٩٢ بنسبة ١٨% من حجم الناتج المحلي الإجمالي، كما بلغ عجز الإيرادات (١٠,٤) مليار بنسبة ٧,٨% من الناتج المحلي الإجمالي عام ١٩٩٣، وما زال هذا العجز مصاحباً للموازنة العامة للدولة بل وتضاعفت أربعة أضعاف، كما أفاد التقرير الذي قدمه الجهاز المركزي للمحاسبات أمام مجلس الشعب عام ٢٠٠٣ حيث بلغت المصروفات الفعلية (١٣٤) ملياراً وأربعمائة مليون جنيه، وبذلك يكون العجز في الموازنة (٤٥) ملياراً وثلاثمائة مليون جنيه!. وهذا أمر طبيعي للفجوة العميقة بين الإيرادات المتوقعة والنفقات المالية خلال عام. على أن تداعيات هذا العجز كان لابد أن ينسحب بالضرورة على تمويل الخدمات الاجتماعية وفي مقدمتها التعليم.

أما الوجه السياسي لهذه الإشكالية فيتمثل في كون التعليم واحد من أهم مكونات أو عناصر الأداء التوزيعي للنظام السياسي لارتباط مستوى التعليم بالمهارات والإنتاجية من ناحية، ولكون التعليم موردا أساسيا من حيث يتيح للمواطن أن ينفذ إلى العملية السياسية، ويدافع عن حقوقه من ناحية أخرى، ثم لدوره في مساعدة الأفراد على تحسين أحوالهم المعيشية من ناحية ثالثة (أنظر : المنوفي : ٣٢-٣٣، ١٩٩٩).

في حين نجد أن الوجه الاجتماعي لهذه الإشكالية يبرز أكثر ما يبرز، في كون ما تخصصه الدولة للتعليم من أموال إنما يحدد ما ينبغي عليها أن تقطعه في تطبيق مبدأ "تكافؤ الفرص التعليمية"، وبالتالي تحقيق العدالة الاجتماعية بأوسع صورها. فإذا كانت النظرية الاقتصادية قادرة على إلقاء الضوء على كل من الكفاءة (efficiency) والفاعلية

(equality) والوسائل البديلة لتمويل التعليم، فإنها عاجزة عن الإجابة عن سؤال من الذي يجب أن يدفع نفقات التعليم وتكاليفه؟ وإذا كانت الفرص التعليمية لا توزع بالعدل بسبب عدم التساوي في توزيع الدخل، وبالتالي عدم التساوي في الدخول المستقبلية للأفراد باعتبار أن الكسب يرتبط بتعليم العامل، فان القضية هي اجتماعية بالأساس، فهي تمس قضية عدالة توزيع الفرص التعليمية: وتطرح التساؤلات الأساسية: من يدفع؟ من يستفيد؟ ومن الذي يجب أن يدفع؟ (أنظر عبد الله، د.ت، G.Psacharopoulos,1987).

فالمسألة إذن من المنظور الاجتماعي تثير اختلافات إيديولوجية بين الشرائح الاجتماعية مختلفة، وخاصة فيما يتعلق بكيفية توزيع "العبء التمويلي" واقتسامه بين الحكومة ورجال الأعمال والأفراد وكيفية تحقيق التوازن في مصادر التمويل الحكومية والخاصة فهي مسألة ذات دلالات تتعلق بكل من الكفاءة والعدالة كما أوضحنا من قبل.

من هنا تتجلى، ليس فقط الأهمية المجتمعية لمسألة تمويل التعليم، بل أيضا **أهميتها المستقبلية**، فالتربويين نجدهم دائما في حيرة من أمرهم إزاء محاولاتهم إصلاح النظم المالية لتعليمهم وفق مفاهيم وتقنيات وتوجهات معينة ترتبط عامة بخبراتهم الماضية، ويتعجبون من عدم قدرتهم على الوصول من خلالها إلى النتائج التي كانوا يتوقعونها، مع أنهم لو فحصوا هذه المفاهيم والتقنيات وراجعوا تلك التوجهات لاكتشفوا فورا أنها قديمة ومفلسة ولم تعد تجدي شيئا في مواجهة ضغوط وتغيرات كونية وإقليمية متلاحقة وضاغطة وفاعلة بشكل يحرك الأحداث بسرعة غير مطروحة بعيدا عن تأثيرهم وسيطرتهم، مما يجعلهم يجرون دائما خلف الأحداث. الأمر الذي يجعل مؤسساتهم التعليمية والتربوية غير معدة الإعداد الكافي لعمليات التنبؤ والاستشراف المشروط. والملفت أنه في حالة وجود تصورات وأفكار حول المستقبل للتعليم فإنها غالبا ما تكون

مؤسسة على حصر الموارد المتاحة، وصياغة المستقبل في إطارها، وهو مدخل له خطورته إذ أنه يقيد حركة الرؤية، ويجعل احتمالات التطور والنمو محدودة للغاية بمعطيات الحاضر. ومهارات التعليم المستمر، وهذا كله يوضح أهمية تنمية قدرات التنبؤ والاستشراف ومهارات التعلم المستمر لدى التربويين والمخططين معا.

ثانيا: السياقات الحاكمة لتمويل التعليم المصري

يناقش هذا الجزء أهم السياقات التى نعتقد في تأثيرها الفعال في واقع ومستقبل التعليم المصري، باعتبار أنه تستحيل رؤية مستقبل تمويل التعليم في دولة ما، دونما تحليل متعمق لطبيعة البيانات والسياقات الحضارية والمجتمعية المؤثرة عليه، وذلك باعتبار أن التعليم انعكاسا لكافة عناصر المنظومات الحضارية والمجتمعية أكثر منه انعكاسا وانكسارا لعناصره الداخلية، فإنه بحكم كونه منطقة "تقاطع للمشكلات"، فإنه يظل يعيد إنتاج الواقع الذي يعيشه، وإن كان في حالة استثنائية، قادر على تطوير هذا الواقع والارتقاء به.

وفي هذه الحدود، فإننا سنناقش هذه السياقات على انفراد، على الرغم من إدراكنا الكامل لطبيعة العلاقة الجدلية بينهما، فما هو مجتمعي ينطوي على ما هو حضاري، وما هو حضاري مشتق مما هو مجتمعي.

السياقات الحضارية للتعليم

إن تأمل الأدبيات المعنية بمطالعة المستقبل يكشف لنا عن أن مجتمع القرن الحادي والعشرين سوف تجتاحه ثورات كبرى في مقدمتها، الثورة الصناعية الثالثة والعولمة، والتكتلات الدولية الكبرى، والتحولات إلى نظام السوق في الدول التى تتبع نظم التخطيط المركزي، والثورة الديمقراطية، والمشاركة الاجتماعية، والصحوة الدينية

والأخلاقية ... ثورة الفرد، وتصاعد دور المرأة في القيادة، وثورة شـاملة فـي الفنـون والآداب ...الخ.

على أكثر هذه العوامل أهمية على الإطلاق "الثورة الصناعية الثالثة" التى تعتبـر مصدر كل هذه العوامل بدرجات متفاوتة. لذا فسوف نركز عليها وعلى العولمة، وعلـى ثورة التكتلات الاقتصادية- الاستراتيجية الكبرى والثورة الديمقراطية، وما تستدعيه مـن مشاركة مجتمعيه، علماً بأن أية محاولة لفهم الثورات السابقة لابد أن تكون مقرونة بفهـم تام لطبيعة التحديات التى تواجه دول العالم غير المتقدم "النـامي" نتيجـة عجزهـا عـن "الاستجابة المستنيرة" لهذه الثورات.

وفيما يلي تحليل موجز لطبيعة الثورات التى تشكل ملامح القرن المقبل.

الثورة العلمية – التكنولوجية المتقدمة

وهي ثورة غير مسبوقة بشكلها الحالي في التاريخ، فهـي تركـز كليـة علـى المعلوماتية وإبداعات العقل الإنساني، ويطلق عليها "الثورة التكنولوجية الثالثة"، تمييزا لها عن الثورتين الصناعية الأولى (أوائل القرن التاسع عشر)، والتي اعتمدت على مصـادر غير متجددة باستمرار ولا ينفذ هو العقل البشري، الذي يبدع بشكل خاص فـي مجـالات المعلوماتية، والاتصالات عن بعد، والهندسة الحيوية وقد استطاعت هذه الثـورة أن تعيـد توزيع الثروة في العالم، فلم تعد الثروة بشكلها كالمال والموارد الطبيعية هي الأساس فـي القوة بقدر ماهي المعرفة والمعلومات. لذا، فإن الصراع القادم بـين دول العـالم الأقـوى سيكون حول صناعة توزيع المعرفة وامتلاكها، بعدما كان الصراع بينها طوال الثلاثمائـة سنة الماضية حول توزيع الثروة بشكلها التقليدي.

وإذا كانت ثورة المعلوماتية، باعتبارها غير مسبوقة في التـاريخ الإنسـاني، قـد أصبحت عاملا جوهريا من عوامل بناء المجتمع سياسـيا واقتصـاديا وتكنولوجيـا بـل وديمقراطيا، فانه من الأهمية بمكان إدراك الانعكاسات الضخمة لهذه الثورة على التعلـيم وعلى مصادر تمويله. فالثورة المعلوماتية المستمرة لـن تمكـن النـاس مـن الاحتفـاظ بالمعلومات التي اكتسبوها، والمهارات التي أتقنوها خلال فترة الدراسة فقط، بل ستفرض عليهم توظيفها واكتساب المزيد منها. لذا سيصبح التعليم مع نهاية الربع الأول من القـرن الحادي والعشرين عملية مستمرة – للتعليم ومحو التعليم والتعلم و إعادة الـتعلم، وسـوف يتم التركيز على المهارات الأساسية، وتنتشر أكثر النظم الإلكترونية للتعليم الفردي داخـل المدرسة وخارجها وبذا سيكون التعليم متمركزا حول الفرد وسيتجه بسرعة نحـو الـتعلم الذي يختار برنامجه بنفسه، وستساعد التكنولوجية المعـلـوماتية الجديدة فـي تحـويل المدارس إلى مراكز تعلم للمجتمعات المحلية، بما تمتلكه من معلمـين (سـيتحولون إلـى موجهين)، وخدمات تكنولوجية، ومواد ومعدات متطورة (انظر: زاهـر ومينـا،١٠-١١، ١٩٩٠).

وعليه فان إدماج المعلوماتية وروافدها في التعليم سوف يحدث تغييرات أساسية في كافة عناصر ومكونات المنظومة التعليمية، كما أنه سوف يؤثر بكل قوة على نظام "التكلفة التعليمية" من حيث تغير كافة الأفكار والاتجاهات التقليدية المرتبطة بوظـائف المدرسـة، ونوعية طلابها، وتخطيط ميزانياتها، ومرونة إجراءاتها، ومن حيث استخدامات وجوانـب الحضور، وتكاليف صيانة الأجهزة، وتكلفة الفنيين ...الخ (زاهر، ٢٠، ١٩٩٤) وبعبارة أخرى، ينتظر أن يؤدى إدماج منجزات المعلوماتية وكافة نتائج الثورة الصناعية الثالثة في النظام التعليمي إلى تخفيض تكلفة التعليم إلى أقصى حد ممكن، فسوف تساعد على إعـادة النظر في جدوى البني التعليمية الحالية، وتسهم في البحث عن بنى أقـل تكلفـة وأكثـر

فاعلية، كما ستمد طرائق التعليم والتدريس بإمكانات جديدة وواسعة بتكلفة أقل، كما ستسهم تقنياتها في إعادة تخصيص الموارد التعليمية المتاحة (الوقت – الأبنية – المعلمين – المال – المناهج – الإدارة ...الخ) بشكل أكثر فاعلية مما يسهم في استخداما أمثل وبشكل يقلل من الهدر فيها، فيعمل من الجهة الأخرى على تخفيض التكلفة.

وبالتالي فان التوسع المخطط في الاستفادة من منجزات الثورة المعلوماتية في مجالات التعليم النظامي وغير النظامي في اتجاه التعلم المستمر والمفتوح، سوف تكون له نتائج مباشرة وغير مباشرة، على مسألة (تمويل التعليم) عامة وتتطلب التغيرات التكنولوجية والعمليات الإنتاجية الجديدة تحولات موازية في طبيعة المهارات والقدرات العقلية واليدوية التي ينبغي على التعليم أن ينميها ويعدها ويدربها. وعليه، فإن المعدل المتسارع للتغير التكنولوجي للثورة الصناعية الثالثة يفرض على التعليم – النظامي بصفة خاصة، مسئوليات ضخمة منها: (زحلان، ٢٧-٢٨، ١٩٩٠).

١) أن يعمل باستمرار على تطوير وملاءمة وتغيير برامجه التعليمية ليعكس تأثيرات العلم والتكنولوجيا.

٢) أن يجرى دوما وبطرق أكثر كفاءة ،أساليب إعداد الطلاب لحياة التعليم.

٣) أن يتيح الشروط والظروف التي تشجع وتعضد المدرسين والأساتذة لكي يكونوا مفكرين مبدعين، ومخترعين، وعلماء، وباحثين متميزين.

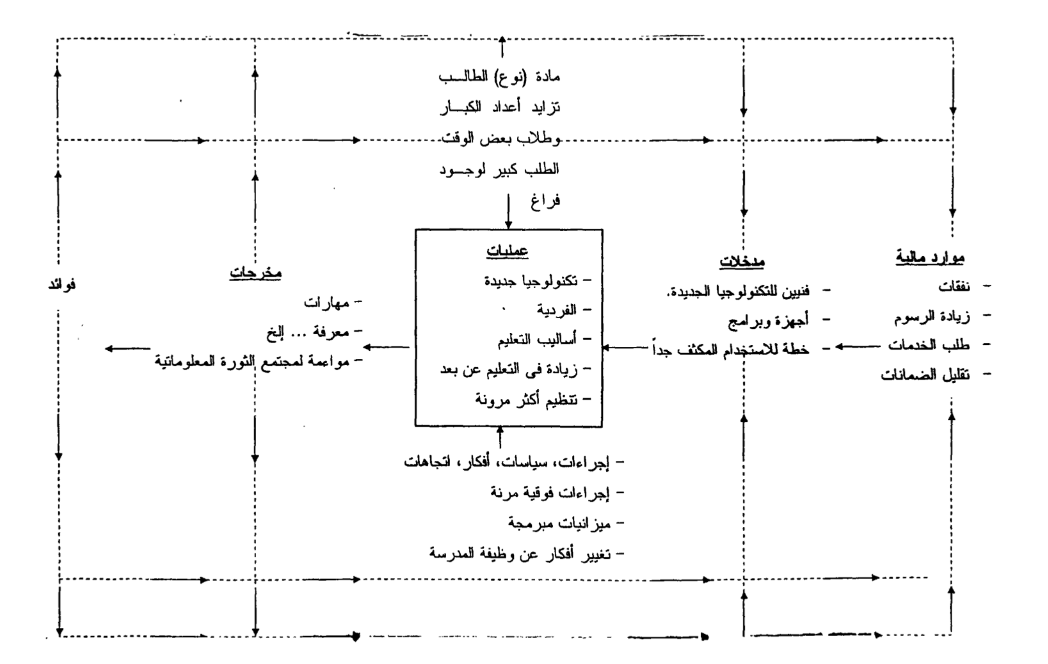
ولعل الشكل رقم (١) يوضح بجلاء طبيعة التحولات الممكنة في نظام تكلفة التعليم كمنظومة متأثرة بالثورة المعلوماتية.

العولمة وتداعياتها التعليمية :

ليس من شك في أن مسألة "العولمة" طرحت خلال التاريخ الإنساني بأشكال متعددة وبمستويات متنوعة، على أن اهتمامنا بها اليوم ينبعث أساساً من خطورة ما يثيره هذا النمط الأخير من العولمة من إلحاحات وضغوط للتغيير العاصف الذى أصاب، ولا يزال يصيب، كافة مجتمعات العالم ويؤثر بشدة على مجتمعنا. فهذه العولمة تنطلق بلا توجيه "كعربة بلا فرامل" كما يصفها البعض، لذا فينبغى علينا التصدي إما لإصلاحها أو لاستبدالها، ولا يجب أن تترك، دون توجيه كما هو حالها الآن، وذلك لأن لديها القدرة على أن تلحق ضرراً غير عادى فضلاً عن الخير الذى يمكن أن تحققه.

والعولمة في أوسع مفاهيمها تشير إلى وصف وتفسير كافة العمليات المجتمعية التى تخترق حدود أمة ما. على أنها في جوهرها صورة مصغرة من إيديولوجية السوق وتأثير أصحاب الأعمال وثقافة الطبقة الوسطى، لذا فهى تمثل الشكل الجديد للرأسمالية. والظهير الأساسى لهذه العولمة هى الثورة الصناعية الثالثة التى استطاعت الانتقال من إنتاج المواد إلى معالجة المعلومات، ومن المهارات العضلية والأيدى الذكية إلى المهارات الذهنية والبرمجية، والتى فرضت سمات مغايرة تماماً لاقتصاد السوق كما كنا نعرفه.

وتتجلى العولمة، بشكل عام، في مظهرين أولهما عولمة اقتصادية (economic globalization)، وثانيهما عولمة عقلانية (global rationalization).



مادة (نوع) الطالب
تزايد أعداد الكبار
وطلاب بعض الوقت
الطلب كبير لوجود
فراغ
موارد مالية
- نفقات
- زيادة الرسوم
- طلب الخدمات
- تقليل الضمانات
مدخلات
- فنيين للتكنولوجيا الجديدة.
- أجهزة وبرامج
- خطة للاستخدام المكثف جداً
عمليات
- تكنولوجيا جديدة
- الفردية
- أساليب التعليم
- زيادة فى التعليم عن بعد
- تنظيم أكثر مرونة
مخرجات
- مهارات
- معرفة ... إلخ
- مواءمة لمجتمع الثورة المعلوماتية
فوائد
- إجراءات، سياسات، أفكار، اتجاهات
- إجراءات فوقية مرنة
- ميزانيات مبرمجة
- تغيير أفكار عن وظيفة المدرسة

أما العولمة الاقتصادية، وهى الأسبق، فهاجسها الأساسى هو التركيز على تصعيد اقتصاديات السوق ومنافساته أملاً في تدويل معاييره المتصلة بالقدرة على المنافسة، وجودة الأداء، والربحية، والكفاءة، مع فتح الحدود أمام انتقال رؤوس الأموال والتكنولوجيات وشبكات المعلومات، وسيطرة كاملة لسياسات الخصخصة الهادفة لتقليص دور الدولة، كل هذا أملاً في فرص التجانس والتكامل والمعيارية بين النظم الاقتصادية العالمية وتوحيدها. وتتوسل العولمة الاقتصادية في ذلك "بالاكتساح الرأسمالى" الذى تمثله الشركات عابرة القارات ومتعددة الجنسيات.

وفي ظل هذه العولمة أصبحت السياسات العالمية بمثابة انعكاس للعلاقات الاقتصادية الدولية كما استبدلت المهن ووظائف الخدمات والتكنولوجيا الراقية بوظائف روتينية ووظائف ذات مهارة متدنية في الاقتصاد التقليدى سعياً نحو الارتقاء بقدراته التنافسية وقوة العمل به مع الحفاظ على تعايش المهن.

وبمقتضى هذا الاكتساح الذى فرضته العولمة الاقتصادية المحابية لثقافة السوق وقيمه والمؤسسة على "أخلاقيات الدارونية" أصبح على المؤسسات والنظم التعليمية التحرك فوراً لتنفي عن نفسها مسئولية إحداث التباطؤ في النمو الاقتصادى وتلكؤها في تلبية متطلبات عصر "كثافة المعرفة" نتيجة تقليديتها أو معاداتها للتغيير، وتكلسها ضمن أبنية وصيغ جامدة وأفكار عتيقة.

وانطلاقا من هذا الهاجس أخذت هذه النظم في إعادة الهيكلة الرأسمالية لها (بنية وأهدافاً ومحتوى ووسيلة ومنتجاً) سعياً نحو إعادة الانتعاش الاقتصادى وتأسيس اقتصاد معولم يرضى "سدنة" هذه العولمة.

على أن مثل هذه التحولات رغم عظم نتائجها كانت لها تداعياتها السلبية على أهداف النظم التعليمية حيث غلبت الأهداف ذات الصبغة الاقتصادية على حساب الأهداف الاجتماعية والإنسانية والثقافية بما عوق قدراتها على التأثير على التغيرات الاجتماعية الجوهرية وفي مقدمتها إتاحة الفرص المتكافئة لغالبية الجماهير للتعلم والتضحية بحقوق الإنسان، في نقيض مع ما تعلنه من تبنيها لحقوق الإنسان.

أما الوجه الأخر للعولمة والأخطر يختص "بالعولمة العقلانية" أو الثقافية، وهي تنطلق من قناعة فحواها؛ أنه لا يمكن للاقتصاد وحده أن يحدد الأشكال الدستورية المنظمة للدولة، لذا، فهى تدعو إلى ضرورة تأسيس نظام "ثقافي عالمى موحد" أساسه العقلانية المعيارية التى تقوم على التنميط الثقافي الكونى الذى تشكل الثقافة الإلكترونية (ثقافة الصورة) فيه المرجعية الثقافية الوحيدة. ومن هنا تتجلى أهمية وسائل الاتصالات بقدرتها التكنولوجية المتعاظمة والتى حولت سلعة الثقافة إلى صناعة كبرى بدعم من رؤوس الأموال متعددة الجنسيات قادرة على كسر حدود ثقافات الشعوب ونشر أفكار وقيم التحديث المعادية للخصوصية من خلال استفزاز القيم المحلية التقليدية والحط من قدرتها وخلخلتها سعياً نحو تسويق لثقافة غربية استهلاكية مغايرة بلا جذور، أساسها الترويج لسلاسل مطاعم الأكلات السريعة والموضات المختلفة، والفنون، والتسوق، والطرق السريعة، والرياضة، والخدمات التليفزيونية...الخ. ويصبح بالتالى الأخذ بهذه الثقافة هو المحك الحتمى للارتقاء النوعى بمستوى المعيشة.

وهذا معناه في تحليله النهائى، قولبة، القيم وسلوكيات شباب المجتمعات غير الغربية وبالطبع فإن المؤسسة التعليمية تصبح ضمن هذا السياق الآلية الجوهرية في تجذير قيم وسلوكيات هذه الثقافة الجديدة بقدر ما تكون هى ساحة المعارك الثقافية التى

تتصل بها، فهى المحرك لكافة الأفكار والقيم والسلوكيات والمعارف بل والإبداعات التى تبغى العولمة تكريسها ضمن برامج التنشئة الاجتماعية والثقافية للأجيال الصاعدة، بغية إعادة تشكيل السياسات للمجتمعات على نحو يوحى بوجود ثقافة وحيدة ومتفردة في هذا العالم، هى الثقافة الغربية.

وهذا الطرح يوضح بجلاء خطورة عولمة الثقافة بالنسبة لنا ولمؤسساتنا التعلمية والتعليمية على السواء، ويحتم الالتفات إلى خطورة أخذ العولمة دون منظور نقدى حتى لا ننساق نحو ثقافة أحادية الأبعاد والمرجعية. وفي نفس الوقت يصبح من الضرورى الاستفادة من الجوانب الإيجابية للعولمة وتعظيم عوائدها، وبخاصة ما يتصل منها بإعادة تشكيل المؤسسة التعليمية العربية من حيث فلسفتها وأبنيتها وكذلك قدرتها على تكوين المهارات الذهنية والتكنولوجية، وزيادة الوعى بالثقافات الأخرى، والتوسل بأهداف إنسانية تحقق ديمقراطية تعليمنا العربى ولا تضحى بحقوق مواطنيه على كافة المستويات، وتبنى نظماً وصيغاً تربوية جديدة كالتعلم المفتوح والتعلم عن بعد وغيرها من الصيغ القادرة على الارتقاء بإنسانية المؤسسة التعليمية وفعاليتها المجتمعية في نفس الوقت، وبما يضمن صيانتها من أن تنزلق وتذوب في وحدات أكبر وتكتسح ثقافياً وتخترق حضارياً. ولن يكون ذلك متاحاً إلا في ظل سياسات استراتيجية تعتمد على منهجية علمية، استشرافية تتوقف لنتأمل إفرازات هذه العولمة في بيئتها ومجتمعها، وفي نفس الوقت تنظر في واقعها وتحديات مستقبلها، وترسم ملامح تطويرها في ظل وعى تام بأن التعليم والتعلم هما مسألة أمن قومى عربى، ومن ثم لا يمكن تركهما للسوق الحرة أو للخصخصة في التعليم منعا لتكريس طبقة تعليمية تحافظ على امتيازات الوارثين الجدد لأصحاب السلطة والمعرفة والثروة.

ومع أهمية المواجهة المنهجية في التعليم والثقافة والسياسة السلبيات العولمة، فإن لهذه العولمة توجهات إنسانية تتمثل في منظومة أهداف جديدة يجب أن يلتزم بها التعليم فلسفة وسياسة ومنهجة تدريسا.

من هذه الأهداف: الإعداد للمواطنة العالمية، وتأهيل كوادر القطاع الرابع، والتربية للسلام واحترام حقوق الإنسان والأقليات.

وهذه الأهداف تتطلب بدورها إدخال تعديلات جوهرية في محتويات التعليم، فتخريج الفرد في أية دولة مواطنا عالميا Global Citizen يرتكز إلى تشربه بثقافة واسعة وحديثة في التاريخ الإنساني، والجغرافيا البشرية والاقتصاد العالمى، واللغات الحية واسعة الانتشار.

وتأهيل الأجيال الجديدة في نخبها المتعلمة في أعلى مستويات المعرفة يتطلب إتقان العلوم الفيزيائية والبيوكيمائية، والمعلوماتية، والرياضية، والسيبرناطيقية وغيرها من العلوم التى ينهض بها التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر.

والتربية للسلام من أجل تعايش دولى ينبذ الحروب والعنصرية والنزاعات الاستعمارية والاستعلائية، والمشاركة بالفكر والعمل في حل المشكلات الدولية لخير الشعوب ورفاهيتها من أجل مستقبل عالمى تختفي فيه مآسي الإنسانية التى عرفناها في تاريخها الطويل.

ثورة التكتلات الاقتصادية الكبرى:

نتيجة لتغير محددات القوة التقليدية في العالم من المال والقوة إلى المعرفة والمعلومات، بدأت ابتداء من منتصف الثمانينات تظهر في أطراف متعددة من العالم

تكتلات اقتصادية- استراتيجية كبرى تعتمد أساسا على القوة الجديدة للمعرفة، والتي تتخذ من التعليم وسيلة أساسية لها.

ففي إطار التبدلات العميقة التي اجتاحت كل وخريطة القوى في العالم، برزت تكتلات استراتيجية في أوربا الغربية حيث تتجمع أكثر من خمسة وعشرون دولة في تكتل واحد، كما ينتظر تدعيم تجمع آخر بين الولايات المتحدة وكندا، وينتظر أن تنضم إليه المكسيك وبعض الأقطار في أمّريكا اللاتينية كالبرازيل والأرجنتين.

أما التكتل الثالث والأكثر أهمية بالنسبة لنا ولباقي دول العالم النامي، فهو تكتل الاسيين ASEAN، والذي يضم عدد من الدول النامية في جنوب وشرق آسيا بقيادة اليابان الذي استطاع خلال عدد قليل من السنوات أن يقلب كل القوانين المعروفة في التنمية. ويحقق معدلات غير مسبوقة في التفوق، وكان الأساس لكل هذا هو التعليم. فالتعليم هو حد التنافس في الحزام الباسفيكي كما يقول "تايبست"، ففي النظام الاقتصادي العالمي الجديد، نجد أن الدول التي تنفق أكثر على التعليم هي التى ستكون أكثر تنافسا. ففي مجتمع المعلومات نجد أن الشهادة الجامعية مهمة جدا في سوق العمل. وإذا أخذنا "كوريا الجنوبية" كنموذج واحد من بين هذه الدول، نجد أنها قد أظهرت اهتماما بالغا بالتعليم العالي، حيث يذهب حوالي ثلث الطلاب إلى الجامعات و٨٥% من الطلاب (١٧، ١٨ عام) يستمروا في التعليم الثانوي. وهذه النسبة أعلى من بريطانيا (٦٤%) وفرنسا (٧٥%) فقط. وقد انتظم منذ عام ١٩٨٥ عدد أكبر من الكوريين في المدارس الثانوية عن نظرائهم في بريطانيا. وفي "سيول" أكبر رقم من الحاصلين على الدكتوراه في العالم. كما يتخرج حوالي ٢٢ ألف خريج في العلوم التطبيقية (مثل الهندسة)، وهذا أكبر بكثير من عدد الخريجين في اليابان. وعندما عجزت الحكومة عن سد احتياجات التعليم

تدخل القطاع الخاص لانقاذ الموقف، واليوم ٢٠٦ من الـ ٢٥٦ جامعة في كوريا ملك لشركات مثل هيونداي، والطيران الكوري.

وبديهي أن تجربة هذه التكتلات تفيدنا على المستويين القومي والمحلي، فمصر مثلا تكاد تقترب من ٧٥ مليون نسمة، وهي في بواكير الألفية الجديدة وهو ما يعنى بلغة المستقبليين بلوغها "الكتلة الحرجة" (أي الحد الأدنى المطلوب) لدخول مجتمع الموجة الثالثة بتكنولوجيته المتقدمة وابداعاته الاجتماعية المتميزة والمؤسسة على المهارات والقدرات التي ينميها التعليم. وتصبح مسألة تمويل التعليم في هذا السياق بالغة الأهمية لأنها مسألة وجود في عالم القرن الحادي والعشرين ونظامه العالمي الجديد.

الثورة الديمقراطية والمشاركة المجتمعية

إن هذه الثورة في التحليل النهائي، نتاج للثورة الصناعية الثالثة. فالأخيرة هي المسئولة عن جعل العالم يبدو "كقرية الكترونية" تتبادل أخبارها بأسرع ما يكون عن طريق وسائل اتصال وإعلام جماهيرية تتبادل فيما بينها أخبار الصحوة الديمقراطية التي بدأت في أوروبا الشرقية ثم استشرت في معظم مجتمعات العالم النامي في أمريكا اللاتينية وآسيا وأفريقيا تلك الصحوة التي قامت في مواجهة الدكتاتورية والتسلطية وحكم الفرد.

وبديهي أن مثل هذه الثورة الديمقراطية سيكون لها آثار واسعة على التعليم والتوجه نحو اللامركزية وتحقيق مشاركة أوسع في إدارة التعليم وتمويله من جانب الفاعلين فيه، ومن جانب المنتفعين به من أولياء أمور ومؤسسات أهلية وشعبية وباقي المواقع الخدمية والإنتاجية.

الديمقراطية:

فالديمقراطية في كل صورها، حتى مع التسليم بمفهوم عام لها، هي في الواقع درجات ونوعيات. ولقد عرفت ديمقراطية التعليم تقدما ملحوظا منذ عقود النصف الثاني من القرن العشرين، فاختفي التمايز بين تعليم أولى لأبناء الشعب العامل قصير الأجل، هزيل المحتوى، مسدود المسالك- وتعليم ابتدائي لأبناء الصفوة المميزة في المجتمع يرقى بهم في مراحل التعليم المتعاقبة، ويخرجهم إلى دنيا الحكم والإدارة والمهن الحرة ذات التقدير الأدبى والمادى.

وأصبحت إلزامية التعليم تفرض المساواة. ولو في صورتها الشكلية – سواء في المدرسة الواحدة لكل أبناء المجتمع دونما تمييز يقوم على الجنس أو اللون أو الدين أو الطبقة... ثم طال أجل هذا الإلزام حتى أصبحت الثانوية العامة في كثير من الدول المتقدمة تمثل الحد الأدنى للثقافة وللمواطنة لكل إنسان.

وعرفت الأفواج الشعبية طريقها إلى الجامعات التى ظلت قديما جامعات أكاديمية للصفوات من أصحاب الياقات البيضاء. وأصبح التعليم في مجتمع ديمقراطى مفتوح مصعدا للحراك الاجتماعى القائم على الكفاءة أو الامتياز الفردى.

ومع ذلك فقد ارتبطت بديمقراطية التعليم هذه سلبيات كثيرة أنقصت من قيمتها وقللت من امتيازاتها ، مما أثر في عوائدها التنموية سواء للفرد وللمجتمع.

- فإلزامية التعليم ليست كاملة ولا شاملة، وذلك لقصور الإمكانات المالية والفنية والبشرية التى تجعل التعليم الإلزامي حقا مكفولا لكل طفل...

- لا توجد مدارس بكفاية عددية تستجيب للطلب المتزايد على التعليم. وقد ترتفع نسبة المحرومين من هذا التعليم ممن ينتمون إلى طبقات شعبية ريفية أو عمالية أو بدوية، أو ممن يقطنون في مستوطنات مخلخلة سكانيا، وبعيدة مكانيا، ومعزولة عمرانيا، ولا تصل إليهم مدرسة من أى نوع كانت... وليست لديهم القدرة المادية لتغيير بيئة السكن والانتظام في مدارس عاملة... بل وحتى مع وجود هذه المدارس فإن عدداً آخر من أبناء هذه الطبقات يتسرب منها ولا ينتظم فيها؛ ومن ثم فلا ينتفع من تعليمها إلا أصحاب القدرات والدوافع المعززة للنجاح والانتظام في الدراسة.

- ومع نقص الكفاية العددية يضاف نقص الكفاية النوعية. والعوامل المؤثرة في هذا النقص تتمثل في:

١- ثقافة مدرسية ذات طبيعة قومية عالمة، موروثة من تعليم الصفوة الأكاديمي ولا تتناسب مع ثقافات فرعية محلية وطبقية، ولا تتماشى مع تنوع الميول واختلاف القدرات.

٢- ثقافة ذاكرة، محصورة في عالم الكتب، لا تنمى غير ملكة الحفظ، ولا صلة لها بالحياة العملية أو بالقدرات العقلية العليا؛ ومن ثم فهى لا تشبع احتياجات من يتخرجون حرفيين أو فنيين أو مهنيين مثقفين.

٣- تفاعل صفيغير ديمقراطى، يتمثل فيما سماه "باولو فريـر" بتعليم المقهورين: إيجابية معلم واستبداد يته أمام سلبية متعلم وانقماعه- تحيز المدرسة إدارة وهيئة تعليمية لأولاد الأغنياء، وتجاهل غيرهم ممن يحسون بسوء المعاملة والإنكار

لذواتهم ومشكلاتهم وتطلعاتهم... مع شيوع أخلاقية غير مهنية تبتز المتعلمين وأولياء أمورهم في دروس خصوصية وجماعات تقوية وما شابه ذلك.

٤- تقليدية أساليب تدريسية وفنيات تقويم فاعليتها وعوائدها، مع تقليص أو إلغاء الأنشطة المدرسية التى تنمى جماع شخصية المتعلم عقلا ونفسا ويدا وجسما، مما هبط بقيمة التعليم الحكومى كتعليم مفلس أو فاقد الوظيفية في مقابل تعليم خاص أو حر يجذب نوعية طلابية تدفع غاليا للحصول على سلعة تعليمية مضمونة الجودة.

كل هذه الوقائع تضرب بقيمة الديمقراطية في التعليم عرض الحائط... ومن ثم يجب أن تحاول السياسات التعليمية مواجهة هذا النقص الكمى والكيفي بأساليب متنوعة، ومعتمدة على ركيزة من المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل تنمية شاملة لن تتحقق إلا مع:

١- شعب متعلم بكفاية- وبالذات في قواعده الجماهيرية- وليس مع صفوة متميزة تمثل جيبا محظوظا فيه.

٢- تعليم يتمشى مع المستحدثات في العلم والتكنولوجيا واقتصاد المعرفة، وينمى الكفاءات عالية التأهيل في كل المجالات.

٣- تعظيم دور القطاع الخاص في قطاعات الإنتاج والخدمات حتى لا تكون التنمية مجرد مشروعات حكومية في ظل اقتصاد مركزى وشمولى موجه أثبتت التجارب التاريخية فشله أو قلة عوائده.

٤- تشجيع المبادرات الأهلية والمجتمعات المدنية والبيئات المحلية لتنمية المناطق التى تعانى من مشكلات التخلف: الجهل والبطالة والفقر والمرض والجريمة.

٥- تحرير القطاع النسوى ليقوم بدوره في المجتمع، وسن التشريعات المناسبة ومحاربة التقاليد المجحفة، وزحزحة القيم المتهرئة التى تحول دون ذلك.

باختصار، مع ديمقراطية الحكم والتعليم يمكن تحقيق هذه الشروط أو المقومات التى تهيئ للمشاركة المجتمعية أو تنهض بها في سبيل التنمية الشاملة والتى يحس معها الفرد بأن خيراتها له ولغيره، لنفسه ولمجتمعه.

السياقات المجتمعية الحاكمة لتمويل التعليم:

وفي مقدمة هذه السياقات يأتي ما يلي:

السياق الديموجرافي

أن مجموع سكان مصر قد بلغ مع نهاية عام (٢٠٠٤) حوالى ٧٠ مليون نسمة، ويتوقع أن يصل عددهم ٨٤,٤ مليون نسمة عام ٢٠١٥ (وفقا لتقدير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي) ويتوزع هؤلاء السكان على موقع جغرافي إستراتيجي في قلب العالم.

ويشكل العامل السكاني أهمية قصوى بالنسبة للمخطط التربوي لما يشكله من تأثير كبير على النظام التعليمي. وفي حالة مصر، تتضاعف هذه الأهمية نتيجة للآثار، والمضاعفات الحادة، الكمية والكيفية له، فقد أدى النمو السكاني السريع الذي بلغ حدا عاليا يتراوح ما بين ٢,٤ – ٢,١% تقريباً وفقاً للتعدادات من (١٩٧٦-١٩٨٦-١٩٩٦) إلى مضاعفة الطلب على التعليم، وزيادة الرغبة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، فارتفع عدد المقبولين من كل فئة من فئات السن وفي مختلف مراحل التعليم بشكل حاد، خاصة خلال العقدين الماضيين.

فعلى سبيل المثال، ارتفعت أعداد المسجلين بالتعليم الابتدائي الرسمي (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) ارتفاعا ملحوظا من ٣,٩٨٩,١٣٩ طفل عام ١٩٧٣/٧٢ إلى ٥,٠٣٦,٦٠٨ طفل في عام ١٩٨٣/٨٢، بزيادة نسبية ٢٦,٣%، وبمعدل نمو سنوي ٢,٤%. ثم والت هذه الأعداد زيادتها حيث وصلت عام ١٩٩٣/٩٢ إلى ٦,٧٩١,١٣٨ طفل، بزيادة نسبية قدرها ٧٠% من سنة الأساس وبمعدل نمو سنوي ٢,٧٥، ثم أصبح إجمالي المقيدين في عام ٢٠٠٣م/٢٠٠٤ إلى ٧,٢١٤,٨٢٦ بزيادة نسبية ٨٠,٨٦% من سنة الأساس، وعلى الرغم من ارتفاع هذه الأعداد والنسب إلا أن نسبة الاستيعاب الكامل (١٠٠%) لم تتحقق حتى الآن على الرغم من أن كافة الوثائق الرسمية تحاول الإدعاء بذلك. كما أن نسبة للاستيعاب في حملة التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) وصلت إلى ٩٢,٣٢% في عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ من حملة الموجودين في الفئة العمرية المقابلة (٦-١٤).

ومن المهم كذلك الإشارة إلى أن هذه الأعداد والنسب لا تكشف عن حجم التحيزات النوعية (ذكر، أنثى)، حيث أن نسبة أعداد المسجلين بالتعليم الأساسي من الذكور ٩٤,٩٦% عام ٩٩/٢٠٠٠ من الذكور في الفئة العمرية المقابلة، في حين يبلغ نسبة المسجلين من الإناث ٨٩,٥٥% في الفئة العمرية المقابلة، وهذا يوضح عجز النظام التعليمي عن تحقيق الفرص التعليمية المتكافئة بين الجنسين.

كما أن إجمالي المقيدين بالتعليم العالي قد بلغ (١,٥٥٢,٦٢٢) طالبا في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ مقابل (٦١٢,٨٤٤) طالباً في عام ١٩٩٤/٩٣ أي بزيادة نسبية قدرها (٢٢٥٣) خلال عشر سنوات، على أن عدد الإناث الطالبات قد زاد برقم قياسي قدره (٣١٨) مقابل (٢١٤) للطلبة الذكور.

السياق الاقتصادي:

يجد المدقق أن النظام الاقتصادي في مصر الحديثة قد مر بعدة مراحل أو قفزات أساسية يمكن حصر أولاها في التجربة الراشدة للتحديث على يد " محمد علي" في الفترة من ١٨٢٠ إلى ١٨٤٠ والتي كانت مصدرا لحقد العديد من دول أوروبا الاستعمارية والتي تحالفت عام ١٨٤٠، وقضت على هذه التجربة بعد ما قويت شوكة مصر اقتصاديا وعلميا وتكنولوجيا وثقافيا.

على أن المحاولة الثانية كانت على يد "إسماعيل" ابن محمد على، الذي عمل على إعادة إنتاج تجربة والده في الفترة من ١٩٦٢-١٨٨٠ مركزا على تحديث مصر معتمدا على مصادر أساسية هي قناة السويس والقطن والسكر.

ثم جاءت المحاولة الثالثة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين وقادها الإنجليز الذين احتلوا مصر وأرادوا استغلال قطنها وتطوير مجالات الزراعة، بحيث أصبحت الزراعة هي محور الاقتصاد المصري حيث كان يعمل بها أكثر من ثلثي السكان وتنتج أكثر من نصف الناتج المحلي الإجمالي (GDP).

على أن المصريين على يد "طلعت حرب" ركزوا على التصنيع لمادة رئيسية للتحديث خلال إنشاء مجموعة الشركات الصناعية التي أسسها بنك مصر في العشرينات ثم الإصلاحات الجمركية التي قامت عام ١٩٣٠. وعلى الرغم من هذه التجربة إلا أن الزراعة ظلت هي المحور الرئيسي للاقتصاد المصري، والمصدر الرئيسي لناتجه المحلي الإجمالي. وبقيام "ثورة يوليو" ١٩٥٢ استكمال جمال عبد الناصر جهود التصنيع في الثلاثينيات واستطاع أن يطورها ويحقق إنجازات ضخمة، لاسيما في النصف الأول من الستينات، فيما أطلق عليه الخطة الخمسية الأولى (١٩٦٠/٥٩-١٩٦٥/٦٤)، على أن

الصراع الدولي، ونفقات الدفاع، وصعوبات النقد الأجنبي أديا إلى وضع نهاية لهذه العملية حوالي عام ١٩٦٥، ثم إلى ركود شبه كامل حتى بداية السبعينات.

وبدءا من عام ١٩٧٤ ظهرت على يد "أنور السادات" محاولات تنموية تقوم على إحياء التقدم الصناعي، الذي حقق في بداياته معدلات نمو عالية، في ضوء مبادئ جديدة للسياسة الاقتصادية تقوم على "الانفتاح"، وعوامل نمو جديدة كصادرات البترول، والهجرة والسياحة، وقناة السويس.

وقد أفرزت هذه المحاولات نموا بالغ السرعة في الدخل القومي، إذ أن المتوسط السنوي لمعدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي ما بين عامي ١٩٧٣ و ١٩٨٤ بلغ ٨,٥%، زمن ثم زاد مستوى الدخل الحقيقي للفرد الواحد بنحو الضعف، كذلك تزايد معدل الاستثمار الإجمالي بسرعة (١٠,٢%) حتى بلغت نسبة الاستثمار إلى الناتج المحلي الإجمالي ٢٥% في سنة ١٩٨٤.

على أنه مع منتصف الثمانينيات بدأ الاقتصاد المصري يواجه العديد من المشكلات والأزمات الحادة التي كانت نتيجة الاعتماد على السياسة الاقتصادية الجديدة، إلى جانب عوامل أخرى متراكمة منذ الستينات. وقد أصبحت مصر، وفقا لتصنيف البنك الدولي في عام ١٩٨٨، واحدة من الدول ذات الدخل المتوسط المنخفض حيث بلغ الدخل القومي ٦٦٠ دولار.

فمنذ عام ١٩٨٦ انخفضت أسعار النفط وانخفضت إيرادات قناة السويس، وركدت التحويلات المالية من الخارج. ونتيجة لذلك كان معدل النمو السنوي للناتج المحلي الإجمالي أقل من ٥%، (ثم انخفض إلى حوالي ٢,٥% في عام ١٩٩٢)، كما بدأ الاقتصاد المصري يواجه العديد من الاختلالات الهيكلية ولاسيما في ميزان المدفوعات وفي

الموازنة العامة، كما تضاعفت المديونية الخارجية لمصر حتى وصلت نحـو ٣٧ مليـار دولار في نهاية عام ١٩٨٦/٨٥. وكذلك أتسم هيكل العمالة باختلال مماثل لصالح قطـاع الخدمات الذي يضم أكبر نسبة من البطالة المقنعة، ومع ازدياد اللجوء إلى الاقتراض مـن الجهاز المصرفي لتغطية العجز الإجمالي في الموازنة العامة ارتفع "معدل التضخم" بحيث أصبح حوالي ٣٠% سنوياً.

وعموما؛ فإن ما تحقق في هذه الفترة: من معدلات عالية للنمو لم يكن سوى"نمـو بلا تنمية"، حيث أهملت القطاعات السلعية لصالح قطاعات الخدمات، وانخفضـت درجـة الاكتفاء الذاتي بسبب زيادة الاعتماد على المصادر الخارجية لرأس المال والغـذاء، وزاد اعتماد ميزان المدفوعات على مصادر الدخل ليس لمصر سيطرة عليها، بينما كان التحسن الذي طرأ على مستوى المعيشة لفئات الدخل الدنيا ناشئا عن عامـل خـارجي لا يمكـن الاطمئنان إلى استمراره، وهو الهجرة .. كما اقترنت معدلات النمو العاليـة.. بـدرجات عالية من التبديد لرأس المال، وسوء توزيع خطير للموارد، وهو ما لم يكـن ليحتمـل أو يمكن حدوثه بغير تحقق ظروف خارجية مواتية وذات طبيعة استثنائية.

وإزاء هذه الاختلالات الهيكلية الخطيرة القائمة في الجهاز الإنتاجي، لم يعد أمـام مصر إلا أن تستجيب، تحت الضغط الذي تعرضت له فـي الثمانينيـات لسـداد الـدين الخارجي، بمجموعة عناصر إصلاح شملت تحرير التجارة والأسعار المحلية، وذلك فـي عام ١٩٨٧. على أن التجربة كانت سلبية، كما أن حرب الخليج في بـدايات التسـعينات ضغطت بشكل مروع على الاقتصاد المصري، نتيجة لانخفاض التحويلات الماليـة مـن المصريين العاملين في الخارج، ونتيجة أيضا للحاجة إلى إيجاد فرص وظـائف للعـاملين العائدين بينما كان معدل البطالة بالفعل أكثر من ١٠%.

لذا، فقد وقع كل من الحكومة المصرية وصندوق النقد الدولي، في مـــايو ١٩٩١، على برنامج "للإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي". ويستهدف هذا البرنـــامج معالجـــة الاختلالات الكبيرة التي حدثت في الاقتصاد المصري في السنوات السابقة، ولو تدريجيا.. وتغيير في أنماط النشاط الاقتصادي، الإنتاجي والاستهلاكي والاستثماري في الاتجاهـــات الصحيحة، وذلك لكي يكتسب الاقتصاد القومي القدرة على التطوير التكنولوجي والتنظيمي والإنتاجي مما يؤدي إلى أن يزيد الادخار، وأن يكون الاســـتهلاك فـــي حـــدود المـــوارد المتاحة على تخصيص جزء أكبر من الإنتاج المتطور للتصدير (من ســـلع وخـــدمات)، وضمان مستويات أعلى من الاستثمار (الخاص والعام- المحلي والأجنبـــي) لامتصـــاص البطالة المتراكمة من جهة .. والحصول على موارد إضافية من النقد الأجنبـــي لتمويـــل الواردات الضرورية (الاستهلاكية والوسيطة والرأسمالية) ولدفع أقساط الـــديون (القديمـــة المجدولة والجديدة التي بدأنا مرة أخرى في جمعها)

وقد حقق البرنامج، وفقا لتقدير الأمم المتحدة، ما يلي:

* حرر أسعار الفائدة * عوم العملة
* خفض الإعانات على مجموعة واسعة من المواد
* كبح النمو في الفائض النقدي
* أجرى عملية إصلاح للمؤسسات العامة ووضع خططا للخصخصة

وقد قادت كل هذه التطورات إلى بلورة شكل الاقتصاد المصري بهياكله في نهاية عقد الثمانينات، والذي تشير البيانات الأولية لمتابعة خطة عام ١٩٩٠/٨٩ إلى أن النـــاتج المحلي الإجمالي الذي تحقق بلغت قيمته ٤٨٢٢٨,٤ مليون جنيه بزيادة قـــدرها ٢٥٨٠,١ مليون جنيه عن عام ١٩٨٩/٨٨ .

ومن جهة أخرى، لا يمكن توقع استمرار محدودية الإنفاق على التعليم عامة والتعليم الأساسي خاصة، فقد بلغت الاعتمادات الجارية المخصصة لهذا التعليم ١٠١٣,٦ مليون جنيه عام ١٩٨٩/٨٨. في حين بلغ حجم الإنفاق على الاستثمارات ٧٦,٤٥٦ مليون جنيه.

وتكشف هذه الأرقام بجلاء، ضآلة الاستثمارات المخصصة للتعليم الأساسي االذي يزيد من ضآلته غياب الرشد في توزيع الانفاقات الكلية على هذا التعليم، وغيره، حيث تصل نسبة الإنفاقات حوالي ١٣,٣ مرة.

وعلى الرغم من الزيادات في هذه الاعتمادات، إلا أنها عاجزة عن تخفيض الكثافة المرتفعة في الصفوف، أو إلغاء ظاهرة الفترات السابق الحديث عنها، كما أنها عاجزة عن المساهمة الحقيقية في إنشاء فصول ومدارس جديدة بالمعدلات المطلوبة والتوسع في المدارس القائمة. ومن هنا جاء القرار الذي استهدف تخفيض عدد سنوات الدراسة في التعليم الأساسي إلى ٨ سنوات بدلا من ٩ سنوات.

وتتضح من ذلك أهمية توجيه الزيادات المستقبلية في الاستثمارات إلى مرحلة التعليم الأساسي بهدف تحقيق ارتقاء في نوعية هذا التعليم، وتخفيض كثافة الفصل داخله، والتخلص من نظام الفترات الدراسية، وتحقيق الاستيعاب الكامل لكل الأطفال في سن السادسة.

نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالي (GDP Per Capita)

تعد مصر واحدة من الدول التي تقع في مؤخرة الدول متوسطة الدخل (Lower middle income)، فقد كان الناتج المحلى الإجمالي بالدولار (٨٩,١) مليار دولار عام ١٩٩٩، أي ما يعادل (٢١٤,٢) مليار دولار حسب القوة الشرائية لنفس العام. وقد بلغ

نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالي حسب القوة الشرائية (٣٤٢٠) دولاراً لنفس العام (راجع: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١،٢٠٠).

وفي كل الأحوال نجد أن نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي (حسب تعادل القوة الشرائية للدولار) يعد منخفضا نسبياً عند مقارنته بالدول النامية أو الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

تطور نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (بالدولار)

المؤشر	مصر	الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة	الدول النامية	الدول الصناعية
نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي	.			
١٩٨٠	٧٣١	١٤٣٠	١١٧٠	١٠٠٤٠
١٩٨٥	٨٩٠	١٩٠٠	١٥٢٠	١٣٠٦٠
١٩٩٠	٩٧١	٢٦٦٠	٢١٧٠	١٨٧٧٠
١٩٩٨	١١٤٦	٣٤٦٠	٣٢٦٠	٢٣٩٠٠
نصيب الفرد من الناتج القومي الحقيقي				
أفقر نسبة ٢٠% (١٩٨٧-١٩٩٨)	٩,٨	–	–	–
أغنى نسبة ٢٠% (١٩٨٧-١٩٩٨)	٣٩			

المصدر: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٠، ص ص ١٧٩-١٨١.

بنية قوة العمل:

تتسم قوة العمل المصرية (١٥-٦٤ سنة) بالضعفمن حيث الأعداد حيث يقع مجموع هذه القوة في العام ١٩٩٦ حوالي ٧٤٧٠٥٢٠ عامل، أي حوالي ٢٨% من

مجموع السكان ارتفع إلى ١٩,٨٧٦٩٠٠ عام ٢٠٠٢ أي حوالي نفس النسبة، تشكل نسبة العمل النسائية فيها ٢٢% فقط، وفيما يلي توزيع موجز لقوة العمل.

(أ) توزيع قوة العمل وفقاً للقطاعات الاقتصادية والنوع:

وتوضح قراءة هذا الجدول (٢) أن مجال "الزراعة" مازال مستحوذاً على حوالي ٢٩% من إجمالي القوة العاملة، يليه مجال "الخدمات" حيث يعمل به ٢٧% فقط من قوة العمل، في حين لا تتجاوز نسبة العاملين في القطاع "الصناعي" ٢٠% من إجمالي القوة العاملة. أما النسب الباقية فتتوزع على مهن غير محددة تشكل القطاع غير المنظم في الاقتصاد المصري. ونلاحظ كذلك أن نسبة مساهمة المرأة في قوة العمل مازالت ضئيلة للغاية فهي لم تتجاوز ٢,٦ مليون امرأة أي بنسبة ١٣,٣ %. وإن كانت الإحصائيات الحديثة تشير إلى ارتفاع كبير في معدلات النشاط الاقتصادي للإناث بلغ عام ١٩٩٩، وهذه النسبة تمثل ٤٤% من معدل الذكور لنفس العام وفقاً لتقديرات تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١. ومن الجدير بالذكر أن نسبة اشتغال الإناث في قطاعي الزراعة والخدمات تفوق نسبة اشتغال الذكور بها، فقد وصلت نسبة الإناث في قطاع الزراعة (القطاع الاقتصادي الأول) في الفترة من عامي ١٩٩٤-١٩٩٧ حوالي ٤٢% مقابل ٣٢% للذكور. كما بلغت نسبتهن في قطاع الخدمات (القطاع الثالث) ٤٨% مقابل ٤٣% للذكور لنفس الفترة، في الوقت الذي بلغت فيه نسبة اشتغال الإناث في قطاع الصناعة (القطاع الثاني) لنفس الفترة ٩% مقابل ٢٥% للذكور على أن نسبة الإناث المساهمات لحساب الأسرة في الفترة من عامي ١٩٩٤ إلى ١٩٩٧ لم تتجاوز ٣٥% مقابل ٦٥% للذكور (للمزيد تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١، ٢٢٤).

جدول رقم (٢)

قوة العمل حسب القطاعات الاقتصادية

القوى العاملة نسبة مئوية من مجموع السكان		القوى العاملة (معدل النمو % السنوي المتوسط)	حصة النساء من القوة العاملة (البالغة ١٥ سنة وأكثر من مجموع القوى العاملة)		النسبة المئوية								
					الزراعة			الصناعة			التجارة		
١٩٩٥	١٩٩٦	٨٠-١٩٩٩	١٩٨٠	١٩٩٦	١٩٨٥	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٨٥	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٨٥	١٩٩٥	١٩٩٦
٣٩,٤	٣٩,٧	٢,٤	٢٦	٢٩	٤٣,١	٤٤,١	٣١,٩	٣٥,٣	٢٣,٩	٢٣,٥	٢١,٦	٤٣	٤٤,٦

اشتقت بيانات هذا الجدول من المصدر التالي:

- التقرير الاقتصادي العربي الموحد، ١٩٩٨، ص (٢٢٦)

والواقع أن ضعف الإناث في سوق العمل يثير الجدل، "فهن يكرسن كل دخولهن تقريباً لرفاهية أسرهن بينما مازال عليهن الامتثال للقيود التى تفرضها طبيعة دورهن. النوعي في المجتمع، وذلك م يجعل مساهمتهن في عملية التنمية ذات تكلفة باهظة نوعا ما. فهن يتجهن تحت ضغط الحاجة إلى المال إلى العمال في القطاع غير المنظم. وهنا أيضاً يواجهن بمنافسة المتعطلين مما يدفعهن إلى قبول الأعمال متدنية المستوى، ومنخفضة العائد. (أنظر: مصر: تقرير التنمية البشرية، ١٩٩٦، ٩٩)

وعموما وإن كانت الاحصائيات الحديثة تشير إلى ارتفاع كبير في معدلات النشاط الاقتصادي للإناث بلغ عام ١٩٩٩، وهذه النسبة تمثل ٤٤% من معدل الذكور لنفس العام وفقا لتقديرات تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١. ومن الجدير بالذكر أن نسبة اشتغال الإناث في قطاعي الزراعة والخدمات تفوق نسبة اشتغال الذكور بها، فقد وصلت نسبة الإناث في قطاع الزراعة ٠القطاع الاقتصادي الأول) في الفترة من عامي ١٩٩٤-١٩٩٧ حوالي ٤٢% مقابل ٣٢% للذكور. كما بلغت نسبتهن في قطاع الخدمات (القطاع الثالث) ٤٨% مقابل ٤٣% للذكور لنفس الفترة، في الوقت الذي بلغت فيه نسبة اشتغال الإناث في قطاع الصناعة (القطاع الثاني٩ لنفس الفترة ٩% مقابل ٢٥% للذكور على أن نسبة الإناث المساهمات لحساب الأسرة في الفترة من عامي ١٩٩٤ إلى ١٩٩٧ لم تتجاوز ٣٥% مقابل ٦٥% للذكور (للمزيد: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١، ٢٢٤).

ومن زاوية أخرى، نجد أن حجم قوة العمل في مصر مقارنة ببعض الدول الإفريقية منخفضة بالقياس لمجموع السكان، كما أن نسبة مشاركة الإناث في قوة العمل أقل من نظيراتها في إفريقيا. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

حجم قوة العمل في مصر وبعض الدول الإفريقية (بالمليون) خلال عامي ١٩٨٠، ١٩٩٨

الدولة	اجمالى السكان		الفئة العمرية من ١٥-٦٤ سنة		اجمالى قوة العمل		نسبة المرأة %	
	١٩٨٠	١٩٩٨	١٩٨٠	١٩٩٨	١٩٨٠	١٩٩٨	١٩٨٠	١٩٩٨
مصر	٤٠,٩	٦١,٤	٢٣	٣٧	١٤	٢٣	٢٧	٣٠
السنغال	٥,٥	٦	٣	٥	٣	٤	٤٢	٤٣
الكاميرون	٨,٧	١٤,٣	٥	٨	٤	٦	٣٧	٣٨
نيجيريا	٧١,١	١٢١,٣	٣٦	٦٤	٢٩	٤٩	٣٦	٣٦

المصدر: البنك الدولي، ٢٠٠٠.

اشتقت بيانات هذا الجدول من المصدر التالي وتم عرضها على النحو المبين:

The World Bank; Entering the 21st Century :World Development 1999/2000), pp: 234-235.

قوة العمل حسب الحالة التعليمية:

يوضح الجدول (٤) أن قوة العمل من الأميين والذين يقرأون ويكتبون قد انخفضت من ٧٧% عام ١٩٧٦ إلى ٥٢% عام ١٩٨٦ ثم إلى ٥٠% عام ١٩٩٦. ويقابل هذا الانخفاض إرتفاع في مجموعة قوة العمل من الابتدائي والثانوي حيث بلغت ١٥% عام ١٩٧٦، ٢٦% عام ١٩٨٦، ٣٢% عام ١٩٩٦.

أما الحاصلون على تعليم جامعي من قوة العمل فقد بلغت نسبتهم ٤,٧% (١٩٧٦) ثم تضاعفت إلى ٨% عام ١٩٨٦، لتصل إلى ١٢,٢% عام ١٩٩٦. ويمكن القول أن قوة العمل كما يكشف الجدول عن حالتها التعليمية مازالت دون المستوى المطلوب تعليميا بكل المقاييس المتعارف عليها.

جدول (٤)

تطور توزيع قوة العمل حسب الحالة التعليمية وفقاً

للتعدادات الرسمية الثلاث (٧٦، ٨٦، ١٩٩٦)

	الجملة		
	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٩٦
أميون	٥٢,٣٥	٤٤,٩١	٣٢,٧٩
يقرأون ويكتبون	٢٤,٨٦	١٧,٨٤	١٧,٤٤
الابتدائي	٤,٠٩	١,٧٥	٢,٤٨
أقل من ثانوى	٢,٢٥	٣,١٥	٣,١٦
الثانوى	٩,٠٧	٢١,٧٩	٢٧,١٥
أعلى من الثانوى	٠,٨١	٢,٢١	٤,٤٠
الجامعى	٤,٧٩	٨,٠	١٢,٢٠
أعلى من الجامعى	٠,١٩	٠,٢٢	٠,٣٧
غير مبين	١,٦٠	٠,١١	–
الجملة %	١٠٠	١٠٠	١٠٠
العدد بالألف	١٠٤٣٢	١٣٠٧٧	١٧١٤٧

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (١٩٧٨)، جدول ١١، ص ص ١٤٥،١٤٦.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (١٩٨٩)، جدول ١٨، ص ٩٠.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (١٩٩٩)، جدول ٢١.

ملاحظات:

بيانات ١٩٧٦ حسب الفئات العمرية ١٠ + سنوات.

بيانات ١٩٨٦ حسب الفئة العمرية ١٢+ سنة.

مقتبس عن: ماجد عثمان وآخرون.

قوة العمل حسب نوع القطاع:

يحتل القطاع الخاص نصيب الأسد في مجمل قوة العمل، حيث يعمل بـه مـن ٦٥ إلى ٧٠% من قوة العمل، ويأتي القطاع الحكومي في المرتبة الثانية حيث يشتغل فيه مـن ١٨ إلى ٢٢ %، ثم القطاع العام في المرتبة الثالثة بنسبة ١٠% (عرفان، ١٩٩٨، ١٧١).

قوة العمل في قطاع التعليم:

يوضح الجدول رقم (٥) توزيع قوة العمل في مراحل التعليم ما قبل الجامعي عـن آخر إحصاء صادر عـن وزارة التربيـة والتعلـيم المصـرية عـن العـام الدراسـي ٢٠٠٠/٢٠٠١.

جدول رقم (٥)

توزيع قوة العمل في مراحل التعليم ما قبل الجامعي

(للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١)

المرحلة	المعلمين		مديرون ووكلاء	الموظفين		العمال وفئات أخرى		الإجمالي	%
	عدد	%	متفرغون	عدد	%	عدد	%		
ما قبل الابتدائي	١٧٣٢٧	٢,٣	-	-	-	-	-	١٧٣٢٧	١,٣
الابتدائي	٣٢٠٨٢٨	٤٠,٩	٣٩٢٢٩	١٤٠٤١٦	٤٥,٨	١٢١٣١٩	٤٩,٨	٥٨٢٥٦٣	٤٣,١
إعدادي	٢٠٨٨٣٨	٢٦,٦	٢٧٠٩١	١٠٢٤٥٩	٣٣,٥	٦٣٧٢٢	٢٦,١	٣٧٥٦٣	٣٠,١
الثانوى	٨٤٩٦٣	١٠,٨	٩٩١٩	٢٩٧٤٦	٩,٧	١٨٦٤٣	٧,٧	١٣٣٣٥٢	٩,٩
ثانوى صناعى	٨٨٣٠٤	١١,٣	٤٩٦٢	١٥١٥٣	٤,٩	٢١٢٢٢	٨,٧	١٢٤٦٧٩	٩,١
ثانوى زراعى	١٣٦٦٢	١,٧	١٨٦	٤١٧٦	١,٤	٤٩٨٣	٢	٢٢٨٢١	١,٧
ثانوى تجارى	٥٠٢٧٦	٦,٤	٤٦٤٥	١٤٣٧١	٤,٧	١٣٦٨١	٥,٧	٧٨٣٢٨	٥,٨
الجملة	٧٨٤١٩٨	١٠٠	٨٦٠٣٢	٣٠٦٣٢١	١٠٠	٢٤٣٥٧	١٠٠	١٣٣٤٠٨٩	١٠٠

المصدر: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلـي: إحصـاءات التعلـيم قبـل الجـامعي عـام لعـام ٢٠٠٠/٢٠٠١، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١، ص ص (١٢١-١٨٥)

ومن قراءة الجدول رقم (٥) نتبين:

(أ) أن إجمالي قوة العمل في القطاع التعليمي (الحكومي والخاص) في مصر بلغ حوالي مليون ونصف المليون شخص (١,٤٢٠١٢١ شخص).

كما نلاحظ أن قطاع التعليم الأساسى (الابتدائي والاعدادى) يستحوذ على أكثر من نصف العاملين بالقطاع التعليمي (٥٢,١%) من اجمالى قوة العمل بالقطاع، وكذلك أن نسبة العاملين في التعليم الفني الثانوي (صناعي/ زراعي/ تجارى) قد بلغت ١٦,٦% من اجمالى قوة العمل في القطاع التعليمي.

(ب) نجد أن المعلمين يشغلون وحدهم (في كل مراحل التعليم) نسبة ٥٥% من اجمالى قوة العمل، وإذا أضيفت إليهم نسبة المديرين والوكلاء ترتفع النسبة إلى ٦١% من اجمالى قوة العمل التعليمية. وتتوزع باقي النسبة على المهندسين والموظفين والعمال والفئات الأخرى.

وفيما يلي معالجة لعلاقة بعض عناصر السياق الاقتصادي بالتعليم:

البطالة والتعليم:

على الرغم من أن الزيادة السكانية الكبيرة، وارتفاع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل قد أدى إلى ارتفاع الأعداد المطلقة لمشاركة السكان في قوة العمل، حيث ارتفع العدد من ١٠,٥ مليون شخص سنة ١٩٧٦ إلى ١٣,٦ مليون شخص في عام ١٩٨٦. يمتص القطاع العام أكثر من أربعة ملايين شخص منهم ويتوزعون بين الإناث والذكور بنسبة ٥,٢:١ إلا أن نسبة المشاركة قد انخفضت في نفس الفترة (٧٦-١٩٨٦) من ٣٠,١% إلى ٢٨,٨% فالحكومة أصبحت عاجزة عن الاستمرار في التزامها بتوظيف

خريجي الجامعات وخريجي التعليم الثانوي الفني، وما قبل ذلك وقد ساعد هذا، وعوامل أخرى، على حدوث بطالة ظاهرة ومقنعة حيث ارتفعت نسبة البطالة بشكل حاد.

ويوضح تعداد ١٩٦٠ أن نسبة البطالة كانت ٢,٢% أي حوالي ١٧٥٠٠٠ متعطل. وارتفعت في عام ١٩٧٦ إلى ٧,٧% وزادت البطالة إلى ٨٨,٦% من عام ١٩٧٦ إلى عام ١٩٨٦ والسبب في حدوث هذا الارتفاع سنوات الركود النسبي في النشاط الاقتصادي بعد هزيمة يونيه ١٩٦٧، وتباطؤ جهود التنمية.

ولكن هذا الارتفاع في حجم البطالة تزايد إلى حوالي مليون متعطل عام ١٩٨٢ ووصل في عام ١٩٨٦ إلى ما يقرب من ٢ مليون عاطل، أي بنسبة ١٤,٧ %، والأدهى أن البعض يتوقع أن يصل هذا العدد إلى أكثر من ٦ ملايين في عام ٢٠٠٤، حيث أن سوق العمل لن تكفي لامتصاص أعداد محددة من العرض تاركة البطالة معدلها الحالي وسوف يزيد هذا كله من حرج الموقف.

ومن الجدير بالذكر أن الاقتصاد المصري ابتداء من السبعينات قد بدأ ينتقل من اقتصاد يتسم بفائض العمالة إلى اقتصاد تسوده الاختناقات الشديدة في بعض الأنشطة الاقتصادية وتؤثر في سياسات تنظيمية ظاهرة الهجرة، كما قد تتعايش فيه ظاهرة الفائض والعجز.

وبالنسبة للظاهرة الأخيرة نجد قطاع الزراعة الذي أتسم بقدرته على استيعاب القوى العاملة منخفضة المستوى التعليمي، قد انخفض فيه حجم العمالة من ٤,٨٨ مليون عامل زراعي عام ١٩٧٦ إلى ٤,٥٢ مليون عامل زراعي عام ١٩٨٦، ويتوقع مع ازدياد ميكنة الزراعة ومحدودية التوسع الأفقي في الأراضي إلى انخفاض الفائض في هذا القطاع، مما يسمح بدخول هذه العمالة في قطاعات الاقتصاد الأخرى.

وغنى عن القول أن التعليم هو أحد المتغيرات الأساسية في سوق العمل وبيان أهميته تتزايد مع مرور الوقت ومع تطور المستوى التكنولوجي. وتكشف مخرجات سياسات التعليم المصري عن غياب في التوازن النسبي بين نوعياته المختلفة، وبالتالي عدم مواءمة خريجيه كما وكيفا لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل. مما أدى إلى تفشي ظاهرة البطالة الكاملة بين أعداد كبيرة من خريجي نظام التعليم، وذلك حسب تقديرات الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة.

ولا شك أن ارتفاع معدلات فائض الخريجين تمثل إهدارا في الموارد المالية التي أنفقت على تعليم هؤلاء الخريجين. كما توجد بطالة مقنعة، وفقاً للعديد من الدراسات، وعمالة قاصرة أو جزئية في الكثير من القطاعات الاقتصادية في الدولة.

والواقع أن هذا كله يشير إلى غياب التوجيه التعليمي والمهني للطلاب أو وجوده دون أسس علمية حيث ترى اختيار الطلب لتخصص ما دون اعتبار للسياقات السيكولوجية والاجتماعية والاقتصادية، كما عجزت السياسات التعليمية عن المواءمة كما وكيفا مع متطلبات سوق العمل مما أدى إلى اختلال التوازن النسبي بين نوعيات التعليم المختلفة.

ومن الجدير بالذكر أن هناك محاولات عدة قد بذلت للتنسيق بين التعليم وخطط التنمية للعمل على خفض نسبة البطالة، وقد كانت أولى هذه المحاولات في عام ١٩٦٣ حيث أنشئت لجنة دائمة لدراسة أوضاع العمالة، على أنه مع تزايد الإحساس بضخامة مشكلة البطالة تم إنشاء المجلس القومي للقوى العاملة والتدريب في عام ١٩٧٦، بهدف تحقيق أفضل طريقة للاستفادة من الطاقات البشرية وتنسيق العلاقة بين التعليم والأهداف

الاقتصادية والاجتماعية القصيرة المدى والطويلة المدى، والعمل على خفض نسب البطالة، وتطوير برامج للتدريب التحويلي.

ونخلص مما سبق إلى أن هذا التحدي المجتمعي المستقبلي المتمثل في حدوث بطالة متزايدة، بكافة صورها، في سوق العمل سوف يؤثر بالضرورة على طبيعة التعليم ومخرجاته، وبشكل خاص على الموارد المالية المخصصة له، حيث سيؤدي إلى حدوث ضغوط وقيود مالية على تمويله.

العوامل السياسية والتعليم

ثمة علاقة جدلية قوية بين التعليم والعوامل السياسية السائدة في المجتمع المصري، وهذه العلاقة تمتد لفترات طويلة ماضية، يمكن التأريخ لها منذ تجربة النهضة الأولى لمصر على يد محمد علي، فهذه التجربة التحديثية والأولى استلزمت تدبير كوادر بشرية المتعلمة والقادرة على حمل راية هذه النهضة، ولم يكن أمام محمد على سوى إقامة نظام تعليمي حديث على هامش النظام التعليمي السلمي التقليدي ليعمل كأداة رئيسية يستند إليها في تحقيق أهداف هذه النهضة.

وكما كان الأمر في التجربة التحديثية الأولى صار كذلك في تجربة عبد الناصر بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، والتي استندت إلى التعليم في تحقيق أهدافها الست. فالسعي نحو تحقيق الديمقراطية السليمة وتجريب أشكال متعددة لتحقيق المشاركة الواسعة للشعب بدءا من هيئة التحرير إلى الاتحاد القومي فالاتحاد الاشتراكي. اظهر أهمية الارتفاع بالمستوى التعليمي للشعب كأحد الضمانات الضرورية للديمقراطية، ولتحقيق الرقابة الشعبية الفعالة. ومن هنا جاء توسيع نطاق التعليم وإقرار المجانية، كأحد الأدوات التي اعتمد عليها نظام الثورة لاكتساب شعبيتهن وبالتالي شرعيته. وتحولت مجانية التعليم إلى

التزام سياسي أعلن وذلك بالنص عليه في الدساتير المصرية المتعاقبة منذ عام ١٩٥٦. وكان الوجه الآخر للعملة هو النص على التزام الدولة – سياسيا ودستوريا- بتشغيل الخريجين وضمان توظيفهم.

وتشير دراسة التحولات السياسية في مصر بعد ثورة يوليو إلى اتصافها بمزيد من الاضطراب خاصة بالنسبة لمفهوم "الدولة" فقد صاحبت المرحلة الأولى من الثورة، وهي مرحلة التحرر الوطني رغبة عارمة في التخلص من التبعية والاستعمار، مع منح الوصاية على الطبقات الاجتماعية بشكل متوازن، مما قاد إلى قيام ما يسمى بـ "الدولة الإصلاحية" التي تستهدف تحقيق مطلب العمال والفلاحين، والموظفين والمثقفين، والتجارة والرأسمالية الوطنية. وقد انعكس هذا الفهم لدور الدولة على التعليم. فبدأت في جعل التعليم مجانيا في محاولة لتيسره أمام الجماهير، وكذا اتجهت الدولة لتطوير أهداف ومحتوى التعليم وربطه بالأهداف القومية.

ثم ظهر مفهوم "الدولة الاقتصادية" ابتداء من عام ١٩٥٧ حيث انصب الاهتمام حول تنظيم الاقتصاد الوطني والانتقال به من رأس المال الخاص إلى نطاق الملكية العامة لتحقيق الاستقلال الاقتصادي، مما مهد لقيام علاقات الإنتاج الاشتراكية. وقد انعكس ذلك على قطاع التعليم، نتيجة زيادة الاهتمام بتنمية الموارد البشرية عن طريق التعليم والتدريب، وظهرت أنماط حديثة من التعليم، كالتعليم الفني التكنولوجي. وابتداء من عام ١٩٦٢ ظهر مفهوم "الدولة الاشتراكية القائدة" التي تسعى لتحقيق التحول الاشتراكي للمجتمع وتحقيق نقل السلطة لقوى الشعب العاملة (أي التحيز لطبقة ما في المجتمع على حساب الطبقات الأخرى) والسعي للوحدة العربية وتحقيقها، ولكن مع تعثر تحقيق هذه الأهداف لأسباب عدة، خارجية وداخلية، أهمها دكتاتورية السلطة مما أدى لسلبية الشعب،

إلا أن التعليم قد تأثر بهذه المرحلة فتوجه توجها عصريا وتعمقت الرغبة في تحقيق الديمقراطية السليمة، وتعزز دور العلم في المجتمع.

وسرعان ما ظهر في السبعينات مفهوم دولة المؤسسات الذي أسهم في إعلاء مكانة التعليم ودوره في التنمية المجتمعية، على الرغم من دولة المؤسسات لم تقم حقيقة نتيجة لعوامل اجتماعية وسياسية ليس مكان مناقشتها هذا.

ويمكن أن ندعي في الثمانينيات ظهور "الدولة شبه الديمقراطية"، حيث اتسع هامش المشاركة الشعبية في اتخاذ القرارات المتصلة به، وتنوعت الاتجاهات والآراء نتيجة ظهور الأحزاب السياسية المتنوعة، كما بدأ التخطيط لمستقبل المجتمع المصري.

وقد انعكس ذلك على محاولات وزارة التربية والتعليم لتحديث التعليم، حيث ظهرت ثلاثة محاولات خلال أقل من عشر سنوات. تعكس في أغلبها رغبة قوية في تحديث التعليم وتطوير مساراته وتوجيهه لخدمة الأهداف المستقبلية للمجتمع المصري.

ومما سبق يتبين بجلاء مدى تأثر التعليم المصري بسياسات النظم السياسية المصرية وعواملها, فالنظام السياسي المصري اتسم منذ ثورة يوليو بالانتقالية أو التجريبية, وغياب الاستقرار والسلطوية.

لذا فإن السياسة التعليمية ذاتها قد اتسمت بنفس هذه الخصائص فقد بدت السمة الأولى – وهي الانتقالية أو التجريبية – في بحث النظام الدائم عن سياسات مستقرة، وأفرز ذلك أشكالاً ومضامين من السياسات التي قد تختلف في توجهاتها. ولهذا تعددت محاولات تطوير التعليم وتعددت وثائقها وتعددت أيضاً تجاربها، وكأن النظام في حالة انتقالية لم تستقر بعد، ويرتبط بما سبق افتقاد النظام المصري ككل، إلى الاستقرار، والذي اتضح في التغيرات الدستورية (ثمانية دساتير وإعلانات دستورية) والوزارات المتعاقبة (

٤٥ تغييراً وزارياً منذ عام ١٩٥٢ م)، وأصاب السياسة التعليمية ما لحق بالسياسات الأخرى، من الآثار السلبية الناتجة من تغير وتعدد صانعي القرار- وأخيراً، فإن السمة المركزية التي ارتبطت بالنظام المصري قد انعكست هي الأخرى على منهج ومضمون السياسة التعليمية، كما انعكست على كيفية صنع هذه السياسة (افتقاد المشاركة وتعاظم دور البيروقراطية المصرية).

السياقات الاجتماعية والثقافية

ترتبط العوامل الاجتماعية والثقافية ارتباطاً وثيقاً بطبيعة السياقات السياسية والاقتصادية للمجتمع المصري.

وتتجلى هذه العلاقة بوضوح في عقدي الستينات والسبعينات، حيث نجد أنه مع تصاعد التحولات الاشتراكية في الستينات والتي اعتمدت فيها مصر على تحالف قوي مع الاتحاد السوفييتي، وجسدت حركة تنظيمها الشعبي في تنظيم سياسي واحد هو الاتحاد الاشتراكي، واعتمدت على دور قوي للقطاع العام في بناء التنمية الاقتصادية في المجتمع، وحدثت تحولات في الخريطة الاجتماعية حيث اختفت حدة الفوارق بين الطبقات الاجتماعية (لصالح الطبقة العاملة غالباً)، وتم التأكيد على مكانة العمل.

وقد انعكس كل هذا على التعليم فزاد دوره في تحقيق الطموحات الاجتماعية للطبقات الفقيرة مما أدى إلى زيادة الطلب الاجتماعي عليه، وفي ظروف الوفرة والانتعاش الاقتصادي التي أفرزتها هذه الفترة تم التوسع في مجانية التعليم وتشغيل الخريجين، والتوجه نحو التعليم الفني والتوسع في إتاحة الفرص التعليمية أمام كل المواطنين.

على أن هذا كله اقترن بنظام قائم على سلطة الزعيم (الأب) كمتسلط على المجتمع، وأدى إلى ظهور عدد من الأمراض الاجتماعية والثقافية، كالنفاق وغياب الرأي الآخر وعدم الأمان...الخ.

ومع حدوث تحولات سياسية واقتصادية حادة، التي انتقل بمقتضاها النظام للتحالف مع الولايات المتحدة الأمريكية، وتغيرت أسس الحكم من الحزب الواحد إلى تعدد الأحزاب، وبرزت سياسة الانفتاح الاقتصادي وتحجيم القطاع العام، وتحويل الاهتمام بالصناعة إلى قطاع الخدمات ومجالات التشييد والتجارة، برزت فئات رأسمالية طفيلية اتجهت إلى محاكاة أنماط الاستهلاك الغربي القائم على الترف والبذخ، والمبالغات العاطفية الحركية واللفظية بسبب تأثير الانفتاح الاقتصادي وبتأثير وسائل الإعلام التي اتجهت لتبخير طاقات العمل والإنتاج للشعب في منافذ سطحية وهمية وتافهة بوهم أن هذا وحده يحقق العصرية والتقدم.

وقد أدى هذا الانسياق الأعمى وراء تلك القيم الاستهلاكية إلى البعد عن العمل المنتج وتشويه قيمة العمل الاجتماعي، والاسترخاء مما كان له أثر كبير، مع عوامل أخرى، على زيادة إفقار موارد الدولة وتصعيد حدة مشكلاتها الاقتصادية.

وقد انعكس هذا كله على التعليم وسياساته فهبطت قيمة العمل اليدوي والتعليم الفني، وارتفعت مكانة التعليم النظري الأكاديمي وزاد الإقبال على الجامعات، وتم تسعير الشهادات، واعتمد الخريجون من المؤسسات التعليمية على التزام توظيف الحكومة لهم، كما عادت الثنائيات التعليمية تبرز من جديد، كالثنائية بين التعليم النظري والتعليم العملي، التعليم المدني والتعليم الديني، والتعليم الحكومي الرسمي والتعليم الأهلي الخاص .... الخ، وقد أدى هذا كله إلى تبلور صراعات فكرية بين أنصار كل فريق وأنصار الفريق

الآخر، وما زالت هذه الصراعات تعتمل في الفكر التربوي المصرين ويُنتظر لها أن تؤثر باستمرار في اتخاذ أي قرار يتعلق بتمويل التعليم الأساسي.

ثالثا: واقع تمويل التعليم في مصر

تشير العديد من الدراسات والبحوث المتعمقة إلى أن الانفاق على التعليم المصري وتمويله يواجه بالعديد من "المشكلات المزمنة"، والتي تؤثر على قدرته على تقديم خدمة تعليمية راقية تتناسب مع مكانة مصر الحضارية، ومع ما تضعه القيادة السياسية للتعليم من مكانة مرموقة في سلم "الأمن القومي".

فالملفت أنه مع كل هذا الاهتمام علىٰ والدعم السياسي، ومع ما ينفق على هذا النظام التعليمي من موارد مالية، مرتفعة نسبياً، نجد أن العائد من هذا النظام متواضع للغاية ويهبط بالمكانة التنموية لمصر على مستوى دول العالم، وخاصة عند مقارنتها بدول مماثلة في متوسط دخل الفرد، والناتج المحلي الاجمالي، والانفاق على التعليم.

فالتعليم رغم كونه -نظريا- هو القطاع الرائد للتنمية إلاّ أنه يمثل حقيقة الخط الهابط في حركة التنمية المصرية ليس بحساب الكم، ولكن بأخذ عنصر الكيف كمعيار. وهذه النتيجة تعتبر صحيحة تقريباً لأجيال بكاملها، ويخشى أن "تستديم" مالم نلتفت إليها كمخططين للتعليم وصانعوا القرارات التنموية معاً.

فالمشاهد أن التعليم المصري، بمفاهيمه ونماذجه ومضامينه عجز عن تحقيق أهدافه ومراميه التكيفية مع تسارع نموه الكمي، فقد تم تمويل "التوسع التعليمي" خلال حقبتي الستينات والسبعينات بزيادة الانفاق التعليمي العام حيث رأى الكثيرون أن الحل الوحيد لنشر الخدمات التعليمية في ضوء قيود التمويل الحكومي هو زيادة مصاريف التعليم والإنفاق عليه. وكانت النتيجة "كلاسيكية مخرجات نظم التعليم، العام والعالي،

والتطبيقي" وتدني جودتها. وابتعد التعليم عن أن يكون أداة طوعية تستجيب لمتطلبات عمليات الإنتاج والتنمية، وخدمة العلم في نفس الوقت.

ولعل الوقفة التالية يمكن أن ترصد أهم المشكلات التى تؤاجه الواقع الحالي لتمويل التعليم في مصر والإنفاق عليه في ضوء الدراسات المتخصصة والتي تحصر أهم هذه المشكلات في أربع مشكلات أساسية هي كالتالي (انظر: ضياء زاهر وأخرون، ٢٠٠٤)

المشكلة الأولى: عجز الموارد المالية المخصصة للتعليم عن تلبية متطلبات إصلاحه:

فالمدقق لابد أن يدرك أنه على الرغم من الزيادات الملحوظة في "الإنفاق الحكومي" على التعليم، خاصة خلال فترة التسعينات، فإن هذه الزيادات تظل قاصرة عن مواجهة أزمات التعليم:

- ففي الوقت الذي ارتفع فيه هذا الإنفاق الحكومي على التعليم ليصل إلى (٢٢,٢) بليون جنيه عام ٢٠٠٤/٢٠٠٣ في مقابل (٤,٦) بليون جنيه عام ١٩٩١/٩٠، مما يعني زيادة ضخمة قدرها حوالي ٣٨٣% خلال هذه الفترة، وهي زيادة غير مسبوقة في تاريخ الإنفاق على قطاع تنموي من قطاعات الخدمات الاجتماعية!.
- كما أن الإنفاق على التعليم قد زاد، كنسبة من إجمالي الإنفاق الحكومي من ١٠,٢% في عام ١٩٩١/٩٠ ليصل إلى ١٣,٩% عام ٢٠٠٤/٢٠٠٣ مما يعني زيادة حوالي ٤٠% خلال هذه الفترة. وهي نسبة مرتفعة عالمياً حيث أن متوسط الانفاق على التعليم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، قد بلغ حوالي ٧% في حين نجد أن هذا

الإنفاق الحكومي على التعليم قد ارتفع من ٤,٨% في عام ١٩٩١/٩٠ ليصل إلى ٥,٢% في عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢.

وهذه جميعا تشير إلى زيادة ملحوظة على أن ثمة عوامل أساسية تكشف عن عدم كفاية هذه الزيادة في مواجهة متطلبات إصلاح هذا التعليم.

فالتراكمات التى نشأت عن تراكمات العجز الحاد في تمويل التعليم خلال فترة السبعينات والثمانينات قد أثر على كفاءة النظام التعليمي؛ الداخلية والخارجية بشكل جعل هذه الزيادات المالية غير قادرة على مواجهة أثار هذا العجز. وبالتالي عدم القدرة على المشاركة في إصلاح التعليم، " فالكفاءة الداخلية الكمية" للنظام التعليمي كانت قد وصلت إلى مرحلة صعبة من التدهور، أظهرتها مؤشرات عديدة في مقدمتها:

- نقص شديد في أعداد "المباني المدرسية"، الأمر الذي قاد إلى تعدد الفترات في المدرسة الواحدة، كما تكدست الفصول بالتلاميذ نتيجة ارتفاع كثافتها، وحدث نقص شديد في العديد من المدرسين في التخصصاتالمختلفة، وارتفعت نسب التسرب من المدارس، الأمر الذي زاد من تفاقم مشكلة الأمية، كما ارتفعت معدلات الرسوب، وانخفضت معدلات الاستيعاب الإجمالي والصافي في المراحل الأولى من التعليم رغم إلزاميتها، وأختل توزيع الخدمات التعليمية بين الحضر والريف بشكل صارخ، وتقلصت معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي العام والفني.

وكل هذا ساهم في خفض سنوات التمدرس للمواطن المصرى إلى حدود غير مقبولة حيث وصلت إلى حوالي ٥ سنة/ مواطن عام ٢٠٠٤/٢٠٠٣ بعد أن كانت ٣,٦ (سنة/مواطن) عام ١٩٩٣/٩٢، في مقابل ١١/١٠ (سنة/مواطن) في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، و٧ (سنة/مواطن) في بلدان عربية عديدة مثل الأردن وغيرها.

في حين نجد أن "الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بمؤشراته النوعية" قد تدهورت لحدود يصعب تصورها؛ حيث حدث **"تهافت في محتوى التعليم"** بشكل جعله عاجزاً ليس فقط عن ملاحقة المعارف الحديثة التى تتسابق إلى حد لا مثيل له بل عن الاتصال بمصادرها والانتقاء منها بما يناسبنا. فمحتوى التعليم لا يعبر إلاّ عن مفارقة يائسة عند التعامل مع المعلوماتية، فهو محتوى لفظي منقطع الصلة بالحياة من حوله، يدعم ثقافة الحافظة على حساب التفكير الناقد والمبدع، ويرسخ الارهاب الفكري، ويتجاهل أنشطة وابداعات الطلاب ويعوق نموهم الاجتماعي والنقدي والابداعي، ويفقدهم القدرة على مواجهة التحديات والمستجدات، ويجعلهم مترفعين عن العمل اليدوي المنتج، ويفرض عليهم "ثقافة الصمت"، ويعطل طاقاتهم الابداعية ويخلق بدلا عنها "الإرادة المتلقية" التى تفصله عن بيئته وتجزئ معرفته وتقوده للاغتراب، وتفقده كل "قدرة تنافسية" يمكنه اكتسابها.

ويعمق من هذا كله "تجذر الأمية وتواضع معدلات القرائية" فعلى الرغم من الجهود التى بذلت للقضاء على الأمية في مصر إلا أن معدلات الأمية في مجملها لا تزال أعلى من المتوسط العالمي، كما تستشري هذه الأمية بين الفئات الاجتماعية الأضعف، وفي المناطق الأكثر تخلفا في أنحاء مصر. وهذه الأمية تتغذي كذلك على الأطفال المتسربين من التعليم والمطرودين منه. بالاضافة إلى من أرتدوا إلى الأمية بعد أن محيت أميتهم الأولية. هذا فيما يخص مجرد "الأمية الأبجدية"، ناهيك لو فحصنا موقفنا من الأمية الثقافية أوالأمية التكنولوجية، والتى أصبح التعليم منبع لتكاثرها بدلا من أن يكون التعليم وسيلة للقضاء عليها.

كما أن التعليم المصري مازال عاجزا عن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين المناطق والطبقات الاجتماعية، وبين الإنسان: الذكر والأنثى، ومازالت الأرياف والمناطق

النائية، والبوادي محرومة من الكثير من الخدمات التعليمية لحساب الحضر والعواصم. كما أن الفرص التعليمية المتاحة أمام أبناء القادرين والأثرياء أكبر بكثير من تلك المتاحة أمام أبناء الفقراء والمهمشين.

أما بالنسبة "للكفاءة الخارجية للتعليم" فحدث ولا حرج، حيث يتضاءل بشكل متسارع المردود من التعليم بحكم أنه لا يخدم احتياجات سوق العمل والتنمية بشكل حقيقي، بل يشكل قيوداً عليها، ويبدد مواردها الأساسية، فهو يقاوم حركات الاصلاح بما يمتلكه من "قصور ذاتي" قوي، ويخفض من معدلات المشاركة الحقيقية في أنشطة التنمية.

ولعل هذا "الإرث الممتد" من سياسات التعليم السابقة في عقد السبعينات والثمانينات جعل الزيادات المضطردة في الموارد المالية المخصصة للتعليم عاجزة عن المشاركة في إحداث "إصلاح حقيقي وملموس" في مجمل حركة التعليم. وهذه مشكلة تنتظر حلولا سوف نشير إليها في جزء قادم.

المشكلة الثانية: سوء توزيع الموارد المالية

ويتجلى هذا الخلل في ثلاثة تحيزات أساسية هي؛

أ- **<u>إنحياز للنفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية</u>**؛ حيث استحوذت النفقات الجارية بمفردها على النصيب الأكبر من جملة الموازنة الحكومية، خاصة خلال حقبة الثمانينيات بمتوسط بلغ ٨٣%، ويظهر هذا واضحاً في مرحلة "ما قبل التعليم الجامعي"، حيث تتكدس أعداد متزايدة من العمالة الإدارية غير الفنية التى لا تقوم بالتدريس (تتراوح ما بين ٣٨ إلى ٤٢% من إجمالي الموظفين).

وتظهر بيانات حقبة التسعينات وأوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين أن هذا الانحياز أخذ أخذا فى التناقص أنظر الجدول رقم (٢)، ولكنه مازال مرتفعاً بدرجة لا مثيل لها في دول العالم الأخرى، حيث نجد أنه في حين استحوذت أجور المعلمين والإداريين في "دولاب التعليم" على ٨١,٨% في العام ١٩٩٦، نجد أن هذه النسبة كانت ٤٤,٩%ن ٤٩,٤% في كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية على الترتيب!!

وعلى الرغم من ارتفاع نسبة أجور المعلمين فما زال قطاع التعليم غير جاذب للمعلمين الأكفاء والمتميزين مقارنة بأجور القطاعات المجتمعية الأخرى. كما أن الإنفاق يتأثر بدرجة كبيرة "بمعدلات التضخم" المتزايدة الأمر الذي ينعكس على حجم الإنفاق المخصص للطالب، ويهبط بقيمته الحقيقية إلى أقل من النصف في عديد من الحالات!.

ولعل هذا كله يوضح كيف أن هذا الانحياز يؤثر تأثير بالغاً في التوسع التعليمي حيث أن الحاجة ملحة للتوسع في عدد المدارس اللازم بناءها بما يلبي الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، ويقضي على ظواهر مريضة فيه (لعل أهمها انتشار نظام الفترات، والارتفاع المتزايد في كثافة الفصول الدراسية وما يترتب على ذلك من انتشار للدروس الخصوصية وتدهور للقيم والأخلاق المفترضة.

ويلاحظ أن هذا الانحياز للنفقات الجارية آخذ في النقصان خاصة في بدايات العقد الأول من القرن العشرين، وذلك لتلبية الطلب المتزايد على بناء المدارس، وإن كان غير كاف.

ب- انحياز للتعليم العالي على حساب التعليم قبل الجامعي

تكشف البيانات الإحصائية عن وجود انحياز واضح لموازنة التعليم العالي والجامعي مقابل موازنة "التعليم قبل الجامعي"، ففي الوقت الذي شكل فيه طلاب التعليم

العالي عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ حوالي ١١% من إجمالي المقيدين بالنظام التعليمـــي المصـــري فإن نصيب التعليم العالي من الموازنة بلغ ٢٧,٧% في هذه السنة. في حـــين أن التعلـــيم الذي يضم ٨٩% من الطلاب. التعليم ما قبل الجامعي) قد نال فقط ٧٢,٣% من إجمـــالي الموازنة!! الأمر الذي انعكس على تدهور تكلفة الطالب في مراحل التعليم ما قبل الجامعي (خاصة التعليم الأساسي)، ناهيك عن أن هذا الانخفاض يصبح أكثر إذا قـــيس بالأســـعار الثابتة.

- ولعل **تحليل أعمق للنفقات الاستثمارية** يوضح عمق هذا الانحياز ففي عام ١٩٩٣/٩٢ بلغ نصيب التعليم العالي ٥٧,٦% من هذه النفقات في المتوسط مقابل ٤٢,٤% للتعليم قبل الجامعي عامة؛ منها ٣٢,٦% للتعليم الأساسي فقط.

لذا؛ فقد بلغ نصيب الطالب في التعليم الجامعي حـــوالي ٨٠٠ دولار فـــي العـــام ٢٠٠١/٢٠٠ مقابل ٢٠٣ دولار لطالب الابتدائي، و ١٨٨ دولار لطالب الإعـــدادي، ٣١٠ دولار، وفي ضوء كل هذا يتضح أن هناك انحياز واضح للنفقات التعليمية تجـــاه التعلـــيم العالي بوجه عام (والثانوي بدرجة أقل) على حساب التعليم الأساسي، خاصة الابتدائي منه الأمر الذي يقود إلى تدهور هذه المرحلة التعليمية الهامة بشـــكل واضـــح ويحتـــاج إلـــى مراجعة متعمقة.

ج- انحياز في النفقات التعليمية نحو الحضر والعاصمة على حساب الريف والبوادي:

فالتوزيع الجغرافي للإنفاق العام الجاري يكشف عن انحيـــاز فـــي التخصـــيص الجغرافي (بين المحافظات) حيث يتم تفضـــيل المحافظـــات الحضـــرية علـــى حســـاب المحافظات التي يعيش فيها الفقراء، فأقل المحافظات تميزاً هي محافظات الصعيد، وكـــذا المحافظات الريفية في الوجه البحري، وهما من أفقر محافظات مصـــر، بينمـــا تســـتحوذ

العاصمة (وفيها ديوان الوزارة)، ومعها المحافظات الحضرية على غالبية أوجه التميز، وإذا كانت النفقات النسبية، فإن الأمر يختلف في حالة المدارس الإعدادية والثانوية حيث تستحوذ المحافظات الحضرية على النصيب الأوفر من هذه المدارس، وكذا كافة الخدمات التعليمية المصاحبة.

ولعل هذا كله ينعكس بالضرورة على نظم توصيل الخدمة التعليمية بين المحافظات الحضرية والريفية، وعلى كل المؤشرات والمعدلات المرتبطة بالالتحاق بالتعليم، ومخصصاته، وبالتالي على المستوى التعليمي للمواطنين بين المحافظات المختلفة.

المشكلة الثالثة: انخفاض كفاءة استغلال الموارد المالية:

فالشواهد على وجود قصور واضح في إدارة الموارد المالية المخصصة للنظام التعليمي، مما قاد إلى غياب الرشادة في استخدام هذه الموارد وزاد من حجم الهدر فيها على نحو غير مقبول، وبشكل خفض مجدداً من القيمة الحقيقية للانفاقات.

ومن بين أهم مظاهر سوء استغلال الموارد المالية المتاحة هذه ما يلي:

- وجود هدر واضح في التكلفة الاقتصادية لتعميم وإنشاء المدارس نتيجة ارتفاع هذه التكلفة، لأسباب خارجة عن نطاق هذه الورقة، وقد قدرت الدراسات هذا الارتفاع بما يتراوح بين ٥ إلى ٢٠% من قيمة إنشاء المبنى المدرسي!!
- وجود هدر بشري بالغ يتمثل في جعل عدد من القدرات التدريسية يتركون عملهم التدريسي، ويتولون الأعمال الإدارية مما يضاعف من نفقات استقدام مدرسين بدلاء كما أن معدلات العمالة من غير القائمين بالتدريس عالية للغاية.

- غياب الرشادة في طباعة الكتب المدرسية، حيث بلغ حجم تكاليف طباعتها في عام ١٩٩٩ وحده ٦٠٠ مليون جنيه لإنتاج (١٣٩٣) كتاباً وأكثر من (٣٧) مليون نسخة مطبوعة. وكان من الممكن تقليل حجم هذه الكتب، وتجويد مضمونها والتعامل مع مؤسسات خاصة تتولى الطباعة بتكاليف أقل بكثير.

- التراكم المستمر في تعيين المدرسين من خلال الارتباط بوعاء خريجي التعليم الجامعي لاسيما المنتظرين للوظيفة الحكومية المضمونة (العاطلين) مما يؤثر على كفاءة العملية التدريسية، ومما يضاعف من النفقات الجارية ويؤثر على باقي النفقات.

- سوء استخدام الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار للموارد الضخمة التي خصصتها الدولة لها للقيام بمحو الأمية، واستخدامها استخداماً غير رشيد، وكانت النتيجة عوائد هزيلة لا تغنى ولا تسمن من جوع بل أن الأعداد المكلفة للأميين قد تصاعدت!!

المشكلة الرابعة: ضعف كفاءة الإنفاق التعليمي على المستويات المحلية:

ويظهر هذا الضعف واضحاً في عدة مؤشرات، لعل في مقدمتها:

- <u>ضعف كفاءة الهيئة الإدارية (بالمديريات التعليمية)</u>، من حيث مستويات التأهيل العلمي وخبراتهم التدريبية والمهنية فيما يوكل إليهم من مهام تتعلق بعمل التقديرات الخاصة بالإنفاق على التعليم، وكذلك الانصياع الكامل والشكلي

للتعليمات المركزية (من الوزارة)، دون الأخذ في الاعتبار العوامل البيئية والمحلية، وطبيعة تأثيراتها داخل محافظته.

- <u>ضعف كفاية تقدير النفقات التعليمية</u>؛ وهو نتيجة لتدني المستوى التعليمي والخبرى للقائمين بهذه التقديرات إلى جانب غياب المعايير التى يمكن الاسترشاد بها في مسألة تقدير النفقات والقرارات المرتبطة بها.

- <u>المبالغة في تقديرات الإنفاق الحكومي سعياً نحو تحقيق أهداف غير موضوعية:</u> حيث تتجه بعض الإدارات التعليمية إلى تضخم في تقديرات الإنفاق سعياً نحو توسيع مكانتها، وتعزيز ظاهرة الهرمية، وهذا يمثل تزييف مقصود يؤثر على هيكل التكاليف، ويضعف فاعليتها.

- <u>الاعتماد على مصدر وحيد للتمويل والإنفاق</u>؛ وغالباً ما يكون الموازنة العام للدولة دون الاستعانة بموارد المحليات الأخرى سواء كانت حكومية أو خاصة أو أفراد أو معونات مما يحد من المجالات التعليمية الواجب الصرف عليها.

المشكلة الخامسة: تعاظم الإنفاق العائلي على التعليم:

وهي مشكلة تشتبك مع باقي المشكلات سالفة الذكر، إلاّ أنها في التحليل النهائي، تمثل مشكلة قومية تهدد مسألة "ديمقراطية التعليم" في الصميم (كما تنال من العدالة الاقتصادية باعتبارها تخل بمفهوم تكافؤ الفرص لصالح القادرين من زاوية، وتمثل عبأ اقتصاديا ضخما على النفقات التعليمية غير المباشرة من ناحية أخرى، وبالتالي فالأسر المصرية تتحمل تكاليف لهذه الدروس بمعدلات تفوق معدل متوسط التضخم العام في الاقتصاد المصري، وبالتالي فهذا عامل مؤثر في تمويل التعليم المصري.

والواقع أن التكاليف التى يدفعها الأباء فيما يتصل بحضور أبناءهم هذه الدروس عالية للغاية ومتصاعدة ففي الثمانينيات قدرت دراسة للجهاز المركز للتعبئة العامة والإحصاء مقدار ما تنفقه الأسر على تعليم أبناءها بما يعادل ١٥,٢% من الإنفاق الحكومي على التعليم.

كما نشر التقرير السنوي للبنك الدولي عام ١٩٨٨ أن المصريين يخصصون نسبة ١١% من انفاقاتهم الاستهلاكية على التعليم أي ما يعادل ضعفي متوسط نسبة ما تخصصه الدول الأخرى ذات نفس المستوى الاقتصادي، وأعلى دولة في هذا الصدد من بين ٣٤ دولة في نفس مجموعتها.

كما قدر خبراء مشروع تقويم التعليم في عام ١٩٨٩/٨٨ أن فاتورة "الدروس الخصوصية" حوالي ٦٠٠ مليون جنيه في المتوسط، دون حساب لأوجه الإنفاق العائلي الأخرى التى تتحملها الأسرة من أجل أبناءها مثل: شراء الكتب والمستلزمات الورقية، والملابس، وما يتصل بها، ودفع الرسوم المعلنة وغير المعلنة لأبناءها، تلك الانفاقات التي تقترب مما يدفع الدروس الخصوصية.

والمزعج أن دراسات حديثة قام بها فريق من الاستشاريين أكدت على أن نسبة ما تتحمله الأسرة المصرية كنفقات تعليم غير مباشرة بحوالي ٣٠,٢٥% من ميزانيتها، هذا رغم رفع شعار مجانية التعليم. كما أن أحد كبار الاقتصاديين يشير إلى أن "الدروس الخصوصية كانت العامل الرئيسي وراء التبدل في السلوك الانفاقي الاستهلاكي للمواطن المصري حيث تم إحلال الإنفاق على الدروس الخصوصية محل الإنفاق على السلع الضرورية والمعمرة، في الميزانيات الإنفاقية لأسر الفئات الوسطى محدودة الدخل الفقيرة، وهذا يدل على حجم الضغوط المالية التى تشكلها "كتلة الإنفاق على الدروس الخصوصية"

(نحو ١١-١٢ مليار جنية مصري في السنة)!، بالنسبة لأسر الطبقة الوسطى المصرية الصغيرة منها والكبيرة".

ويتجلى مما سبق كيف أن الدروس الخصوصية والكتب الخارجية تمثل استنزافا لموارد كل من الحكومة والأسرة كما تؤثر على جودة العملية التعليمية فهي تساعد الطلاب على التلقين، وتلخيص المعلومات بشكل مبتسر بغية استرجاعها عند الامتحان، كما تسهم في القضاء على هيبة المعلم وتؤثر في قيمه، وتقود لتفشي ظواهر الغش وتسرب الامتحانات، ومحاباة المدرسين لمن يأخذون دروساً خصوصية لديهم على حساب باقي الطلاب (وهم في الأغلب الفقراء)

وهذا كله بمضمونه الاجتماعي والإنساني يجرم هذه الظاهرة على أنه من زاوية أخرى اقتصادية يلاحظ أن نسبة نفقات الأسر والعوائل على التعليم قد ارتفعت – وترتفع- بشكل ملحوظ بالنسبة لمجموع نفقات الحكومة، فنسبة الإنفاق على التعليم تزداد بزيادة مجموع نفقات الأسرة، وهذا يعني أن الأسر الفقيرة لن أو لا تستطيع الإنفاق على التعليم أكثر مما تنفق الآن. وتصبح ظاهرة الدروس الخصوصية هي المسئولة بدرجة كبيرة عن هذا العجز الأسري، فهي لا تمثل فقط اختلال في مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة الاجتماعية لصالح القادرين حاليا، كما أشرنا من قبل، بل أنها تمثل عبئا اقتصاديا ضخما على النفقات التعليمية غير المباشرة تضاف إلى خدمة التعليم المجاني، وبالتالي فإن ما تصرفه الدولة من ملايين الجنيهات يصبح هدرا. فالتلميذ يترك الكتاب المدرسي جانبا ويشتري الكتب الخارجية. وهذا ينصت للمعلم داخل الفصل ولا يتعامل معه بل يعتمد على الدروس الخصوصية. كما أن أحد وزراء التعليم السابقين قد صرح بهذا الصدد " أن أجوراً شهرية ثابتة للمدرسين الخصوصيين يتم تخصيصها حاليا من ميزانية كل أسرة وخاصة بالنسبة لامتحانات الشهادات العامة، ونظرا لأن الدروس الخصوصية تشكل عبئا

على أولياء الأمور الذين يدفعون الضرائب، فإن الحكومة ينبغي أن تجد حلولا لهذه المشكلة. لكي تخدم المواطنين بأفضل طريقة".

والواقع أن أحد العوامل الهامة المسببة لظاهرة الدروس الخصوصية انخفاض رواتب المعلمين في ضوء زيادة كبيرة مقابلة للتضخم، مما يدفع المعلمين للبحث عن عمل خارجي، ويمكنهم اليوم الدراسي القصير من أن يلتحقوا بعمل ثان أو أن يقوموا بإعطاء دروس خصوصية لتلاميذهم بعض انقضاء الدراسة، وبذا يحصلون على عائد مجز على مرتباتهم.

ولعله من المهم كذلك الإشارة إلى أن الإنفاق الأسري قد زاد بالنسبة للأسر التي تلحق أبنائها بالتعليم الخاص حيث أن متوسط ما تنفقه الأسرة على الفرد الواحد كرسوم للالتحاق في هذه المدارس لا يقل بأي حال من الأحوال عن ثلاثة آلاف جنيها في المتوسط، هذا غير مصروفات الملابس، والكتب الإضافية وغيز الإضافية، والإنفاق على الأنشطة وخلافهن وهو أمر لا يقل عن ألف وخمسمائة جنيها. وإذا أخذنا فلا الاعتبار كذلك الإنفاق على الدروس الخصوصية نجد أنه في أقل الاحتمالات يبلغ ما تنفقه الأسرة على الفرد الواحد في التعليم الخاص عن ٦٠٠٠ جنيها أو أكثر.

وهنا تتضح مسألة هامة وهي الأغنياء (وهي شريحة هامة من الأسر) لا يوفرون للحكومة الإنفاق على التعليم الشعبي، في حين أنهم يجب أن يتحملوا مسئولية تكاليف تعليم أبناءهم.

ومن هنا تعتبر الدروس الخصوصية والكتب الخارجية باعتبارها "السوق السوداء" في التعليم، وبالتالي فهي من أخطر المسائل التي تهدد "السلام الاجتماعي".

سياسات مقترحة:

مع ارتفاع حجم الطلب على الخدمات التعليمية خلال العقدين الماضيين، وكذلك ارتفاع نفقات التشغيل، وتعاظم الطلب الاجتماعي على التعليم، برزت الحاجة إلى تصميم سياسات فعالة لإدارة إصلاح تمويل إعادة التوازن بين النفقات والاحتياجات التعليمية والخدمات المطلوبة من المجتمع، والموارد المتاحة في سبيل تحقيق وتوفير هذه الخدمات، وذلك كله سعياً نحو دعم التعليم التى تمثل أكبر صناعة في مصر، سواء من حيث عدد المنخرطين فيه أو من حيث عدد العاملين فيه (طلاب، وآباء، وإداريين، وغيرهم).

لذا، أصبح من المهم التصدي لتوفير مثل هذه السياسات التي تستهدف –فيما تستهدف– الارتقاء بكفاءة الإنفاق في النظام التعليمي، العام والعالي من ناحية واستجلاب موارد إضافية وجديدة، وتوظيفها من أجل خدمة المجتمع التعليمي.

على أنه قبل التصدي لذلك لابد أن نؤكد على عدة منطلقات أساسية سابقة على أية سياسات تمويلية:

١) أهمية وجود دعم سياسي وشعبي للتعليم، والتأكيد المتواصل على جعله المسألة الاستراتيجية للأمن القومي المصري، والسعي المستمر لتوفير الموارد المالية الكفيلة لجعله يتصدى لهذه المهمة الخطيرة.

٢) استبدال العلاقة التقليدية بين التعليم بمراحله المختلفة بالحكومة بعلاقة جديدة تقوم على أساس "الشراكة" أو التعاون حيث تصبح من منظور وطني، وفي إطار هذه العلاقة تتجذر مشاركات المجتمع المدني والأهلي في دعم الجهود الحكومية بشأن التعليم.

٣) ضرورة التفكير الجدي في التحول عن صيغ التعليم التقليدية تلك القائمة على الفصول التقليدية والتعليم المتزامن، واللجوء إلى التعليم المستند إلى التكنولوجيا المتقدمة والقادرة على إتاحة فرص تعليمية جديدة للمجتمع، مع إمكانية وجود تعليم عن بُعد للمجتمعات النائية يقود إلى إزالة القيود والحدود في الفراغ أمام أي فرد، وفي أي مكان وفي أي زمان.

٤) ضرورة إدماج المؤسسات "التعليمية والأكاديمية" ضمن مسيرة التنمية المجتمعية على نحو أعمق وربطها باحتياجات التنمية في شقها الثقافي والمعرفي معاً.

وفي هذه الحدود يمكن اقتراح سياسات متعلقة بتحسين تمويل التعليم وإصلاحه على النحو التالي:

أولاً: سياسات لتحسين كفاءة الإنفاق على التعليم

وتنطلق هذه السياسات من قناعة أساسية مؤداها: أن الإدارة المالية الرشيدة يمكنها أن تعوض النقص النسبي في الموارد المالية المتاحة، بل قد تكون قادرة بشكل فاعل في تعظيم هذه الموارد على نحو يفوق أية زيادة ممكنة. ولعل هذه القناعة قد أكدتها الدروس المستفادة من عديد من البلدان النامية، لاسيما دول جنوب شرق آسيا.

وتأسيس على هذا، فإنه يمكن اقتراح بعض المحاور الأساسية المتضمنة في مثل هذه الإدارة المبتغاة كما يلي:

(أ) مواجهة "الهدر المتزايد" في النفقات الحكومية على التعليم من خلال الآتي:

- التقليل من ظواهر الرسوب والتسرب بتحسين نوعية التعليم.

- إتباع الأساليب الحديثة في بناء المباني المدرسية ووفقاً للشروط التخطيطية التي توفر في تكاليف إنشاءها. وكذلك ابتداع صيغ جديدة للمدارس، كمدارس الفصل الواحد، والمدارس الصديقة للبيئة ...الخ.
- إشراك مسئولية محو الأمية لمنظمات المجتمع المدني والمنظمات الأهلية.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات المتقدمة في التدريس بما يعمل على تخصيص الكلفة التدريسية، مع دعم وسائل التعلم الذاتي.
- التنمية المهنية للقيادات الإدارية التعليمية والارتقاء المستمر بكفاءة المدرسين الأمر الذي يقود إلى تقليل الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.
- التقليل من حجم العمالة الإدارية داخل الجهاز الوظيفي للتعليم، وتعظيم حجم العمالة الفنية المشاركة في التدريس.
- البحث في صيغ جديدة لإدارة الوقت داخل المؤسسات التعليمية والأكاديمية بشكل يوفر الهدر المتعاظم نتيجة للفوضى في استخدام عنصر الوقت.
- التفكير جدياً في البحث عن مؤسسات خاصة تتعمد بمسئولية طباعة الكتب الدراسية (بالنسبة للتعليم قبل الجامعي) بشكل تنافسي يقلل من تكاليف طباعتها. مع إيجاد وسيلة ما لاستقلال إمكانات الجامعات في هذا الصدد.

(ب) **تحسين توزيع الموارد المالية وتخصيصها**؛ ويمكن في هذا الصدد اقتراح:

- إعادة توزيع الموازنات الحكومية، بشكل يعيد التوازن بين التحيز للنفقات الجارية، والنفقات الاستثمارية تلبية للتوسع في إنشاء المؤسسات التعليمية، والأكاديمية، والبحثية.

- إعادة النظر في توزيع الموارد المالية على المراحل التعليمية وفقاً لأدوارها التنموية والمجتمعية بالإضافة إلى العوائد المتوقعة منها. مع النظر في إدخال نظم المنح والقروض الطلابية لاسيما في مرحلة التعليم العالي.

- إيلاء المناطق الريفية والنائية أهمية خاصة عند توزيع الموارد المالية، وتلبية احتياجاتها الشرعية في الحصول علي خدمات تعليمية وأكاديمية مستحقة (لاسيما فيما يختص بإنشاء مدارس للتعليم الإعدادي، والثانوي، والعالي)، ولعل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني في ذلك يصبح أمراً محتماً.

- إعطاء المؤسسات التعليمية والأكاديمية مزيد من الاستقلالية المالية في ضوء لامركزية واعية ومسئولة.

- أهمية تأهيل كوادر إدارية بشكل متطور بما يسمح بتواجد نظم لإدارات مالية عالية التأهيل في المؤسسات التعليمية والأكاديمية، وبما يسمح بالاستفادة منها في ترشيد الموارد المتاح، وتعظيم سبل الاستفادة منها وتجنب مظاهر الهدر فيها.

- إيلاء أهمية خاصة للدراسات الاقتصادية، والتخطيطية، والفنية على المستويات التعليمية، والأكاديمية الصغرى (داخل كل مؤسسة منها) من خلال التفكير في إنشاء وحدات لدراسة اقتصاديات التعليم تتولى مسئولية القيام بدراسات وبحوث ميدانية، وتحليلية، واستراتيجية تتصل بكافة الجوانب الاقتصادية للمؤسسات التعليمية من تمويل، وإنفاق وترشيد، وتكاليف ودراسات جدوى ... الخ. وتقديمها لمتخذي القرار لاتخاذ قرارات صحيحة اقتصاديا ومبنية على أسس واضحة ومعلنة.

- وضع معايير علمية وموضوعية تتصل بأسس التقديرات المالية وتدقيق البيانات والمعلومات، وكل ما يتصل بأصول الموازنات وأسس الرقابة على تنفيذها ومتابعتها.
- تحسين نظم تقديم الخدمات التعليمية، لاسيما للإناث، وكذلك تحسين البيئات المحيطة بها وعمليات التعلم والتعليم.
- تيسر حصول الفقراء على الفرص التعليمية والاستمرار فيهان بإلغاء المصاريف التى تعوق مشاركتهم تعليمياً، وإدخال نظم للمنح والبطاقات (Vouchers) تغطى تكاليف التحاق المتعلم الفقير، وتكلفة الفرصة البديلة لتمكينهم من الاستمرار في مراحل التعليم المختلفة، ويمكن النظر في تجارب دول نامية مشابهة مثل: باكستان، وكولومبيا، وبنجلاديش... الخ.

ثانياً: السياسات اللازمة لتدبير موارد إضافية للتعليم

وتنطلق هذه السياسات من كون التعليم هو "المشروع القومي لمصر"، والذي ينبغي أن يلتفت حوله كل المصريين ليدعموه مادياً ومعنوياً. ويقتضي هذا بالضرورة مساندة أساسية وإعلامية قوية.

وفي هذه الحدود يصبح من المهم النظر في إجراءات أساسية لعل في مقدمتها:

- تنمية الوعي العام بخصوص خيارات الإنفاق العام، لجعل الجمهور مستعداً لقبول التغييرات، عن طريق تشجيع الأفكار الخاصة بالطرق الجديدة لتطوير التعليم العام والجامعي (المنح، القروض، الطلبة، البطاقات....الخ).

- تحريك حماسة الجهود والمبادرات الشعبية للمشاركة في تمويل التعليم، عن طريق الهبات، والمنح والتبرعات، كما يمكن استخدام النظام الضريبي في توفير حوافز لمن يتبرع للتعليم من رجال الأعمال والأفراد العاديين. في نفس الوقت تفرض فيه ضرائب إضافية على الأنشطة الترفيهية كالمسرح، والسينما، ومباريات الكرة.

- فرض ضرائب إضافية لصالح التعليم، كتلك التى تم فرضها في العديد من دول العالم، حيث أن عوائد ضرائب الدخل الفردي المصري منخفضة للغاية من إجمالي الدخل الكلي للضرائب، ولما كان إصلاح نظام الضرائب مازال متعثراً، فإنه يمكن فرض ضريبة تعليمية إضافية أو "ضريبة مدرسية" على المستوى المحلي (المحافظات)، كما يمكن فرض ضرائب تعليمية على الاستهلاك لسلع استهلاكية مختارة (كالسجائر ...الخ)

- التوسع في إنشاء صناديق حكومية (محلية وإقليمية) مهمتها الارتفاع فوق مستوى مجانية التعليم بتقديم خدمات ومنح لغير القادرين اجتماعياً، وكذلك مختلف أنواع الحوافز لتشجيع المتفوقين والمبرزين، إلى جانب تقديم مساعدات مالية للمنتظمين في الدراسة من أفراد الأسر المحتاجة والفقيرة.

- إزالة العوائق أمام إسهامات "رجال الأعمال" في مجال إنشاء مؤسسات تعليمية وجامعية تمتلك قدرات على تقديم مخرجات ذات قدرات تنافسية عالية تخدم التنمية المحلية، والوطنية، وقادرة على المنافسة العالية. على أن يتم ذلك بشكل لا يمس قضية ديمقراطية التعليم.

- الاستفادة من الإمكانات التى تقدمها دور العبادة (المساجد و الكنائس) في حل مشكلة الأبنية المدرسية نتيجة الاستثمارات فيها، يمكن في نفس الاتجاه الاستفادة من أموال الزكاة والأوقاف في تمويل التعليم بما يسهم في تحقيق تكافل احتماعي.

- السعي لنقل الجامعات المصرية الحالية إلى نموذج الجامعات المنتجة، والذي تستجيب فيه المتطلبات التنموية من خلال تحويل وحداتها الأكاديمية إلى وحدات إنتاجية (زراعية، وصناعية ، وتكنولوجية...)، في ظل وجودها الأكاديمي البحثي، والتعليمي، وبما لا يلغي أهدافها الأساسية في الارتقاء بالمعرفة الإنسانية وخدمة قضايا الإنسان المصري.

- توسيع فرص الاستفادة من إمكانات الجامعات الحالية والنظر في فرص استغلالها واستثمارها من قبل هيئات خاصة، الأمر الذي يقود إلى إضافة إيرادات مالية إضافية.

- التوسع في قيام الجامعات بالخدمات الاستشارية لتقديم المشورة الفنية والخبرة إلى كافة قطاعات المجتمع بما يوفر موارد إضافية.

- تعظيم الاستفادة من المنح والقروض الدولية لاسيما تلك المقدمة من المنظمات الدولية، على أن يتم ذلك وفقاً لضوابط محكمة تتيح الاستفادة الحقيقية منها، وبما لا يقود إلى الوقوع في شرك أغراض تتعارض مع أهداف المجتمع.

- النظر فى الاعتماد على صيغ جديدة للتعليم، خاصة الجامعي، كالتعليم عن بُعد، والتعليم المفتوح، والجامعات الافتراضية.

- الحد من التضخم الوظيفي والعمالة الزائدة في أجهزة التعليم في القطاعات المختلفة.

وفي النهاية فإن أية سياسات مستهدفة لابد أن تبدأ، وتنتهي من حقيقة أن التعليم، العام والعالي، هو البوابة الذهبية لاقتحام الألفية الثالثة بكل تحدياتها، وأن هذا التعليم لابد أن يكون نظام تعليمي فاعل ومبدع.

وتصبح مهمتنا في هذا الصدد كيفية تحويل النظم التعليمية الحالية إلى فاعلين قادرين على مواجهة التحديات والمستجدات، والانتساب إلى القرن الحادي والعشرين.

بعض المصادر

- تقارير التنمية البشرية لسنوات عدة.
- ضياء الدين زاهر (١٩٩٣): الإصلاح الاقتصادى ومأزق التعليم المصرى: دراسة تحليلية، القاهرة: منتدى العالم الثالث).
- ضياء الدين زاهر، (محرر ١٩٩٨): آفاق التعليم العالى فى الوطن العربى؛ (تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).
- ضياء الدين زاهر (المحرر ٢٠٠٤): تمويل التعليم في مصر (تمويل التعليم فى مصر) (القاهرة: المجلس الأفريقى لتنمية البحوث الاجتماعية ومركز البحوث العربية والأفريقية).
- Psaharoplous, G. (1993); Returns to Investment in Education: Aglobal Update, working paper 1997, World Bank, Washington, D.C.
- Zaher, Diaa El-Din; How the Arab Intelligentsia Think About Education Futures; Aman, Jordan Arab thought Form, 1991.



الآثار التربوية والاجتماعية المترتبة على خروج المرأة السعودية للعمل "دراسة ميدانية"

دكتورة / آمال بنت مصلح رمضان*

مقدمة:

يشكل العمل محوراً رئيسياً في حياة الإنسان البالغ رجلاً كان أم امرأة، فالإيجابيات الأساسية بالنسبة للمرأة والرجل، أن الإنسان يحقق ذاته وشخصيته ووجوده من خلال العمل، كما أن العمل يعطي صاحبه الاستقلال المادي ويساهم في تنمية قدرات الشخصية، فالقيام بالعمل يشعر المرأة بالرضا والسرور والنجاح (حسان المالح، ٢٠٠٥).

وهناك اتجاهات رسمية لدى بعض الدول العربية بضرورة تطوير دور المرأة في المجتمع خاصة من ناحية إشراكها في قوة العمل من أجل تفعيل دورها في عملية التنمية.

ولقد نهض التعليم في المملكة العربية السعودية، وازدهرت المعرفة، بما يتناسب مع مقتضيات العصر الراهن، وطبيعة المجتمع الذي نعيش فيه، والتحضر السريع الذي يمر به مجتمعنا.

ولا شك أن معدل دخول المرأة لميدان العمل آخذ في التزايد لدى العديد من البلدان العربية ومنها المملكة العربية السعودية، سعياً لتوسيع دورها في عملية التنمية بوجه عام، حيث أصبح العمل اليوم من أولويات حياة المرأة، خاصة بعد التخرج من الجامعة، وقد

* أستاذ أصول التربية المساعد ، وعميدة كلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية) بالمدينة المنورة.

تغير هدف خروج المرأة للعمل بتغير الزمن، فأصبحت المرأة تنظر للعمل على أنه وسيلة لتحقيق الذات، وكسب المال، وتوسيع نطاق العلاقات الاجتماعية، مما أدى إلى حدوث كثير من الخلل في الكيفية التي يسير بها.

إن خروج المرأة السعودية للعمل كان نتيجة للمستوى التعليمي الذي وصلت إليه خلال السنوات الماضية، ورغم أن العمل بالنسبة للمرأة يمثل ازدواجاً في دورها وجهداً مضاعفاً عليها أن تقوم به.

فهل استطاعت المرأة السعودية أن تحقق المعادلة الصعبة وتنجح في التوفيق والموازنة بين البيت والعمل؟

إن المرأة تمثل نصف المجتمع، وهي التي تقع عليها أساساً مهمة تربية النشء، حيث ظلت بعيدة عن ميدان العمل الرسمي خارج المنزل، أجيالاً طويلة تقنع بتربية الصغار والإشراف على مجتمعها الصغير، وإن لم تكن بعيدة عن العمل خارج المنزل، ثم ما لبث الأمر أن تغير بحيث استطاعت في النهاية أن تتصل بالمجتمع الكبير، وأخذت فرصتها في التعليم، واندفعت نحو ميدان العمل الخارجي ومارست شتى الوظائف.

إن مسألة خروج المرأة للعمل على أساس وجود حاجة اقتصادية لا يمكن تقبلها في مجتمعنا بسهولة، لأن المبادئ والقيم التي ما زالت متأصلة – بدرجة كبيرة – في نفوس الناس تقصر أمر توفير الحياة وكسب الرزق على عاتق الرجل، لذلك تصبح مسألة احتياجها للمال ليست هي الدافع الأساسي وراء خروجها للعمل خارج المنزل.

إذن لابد من وجود دوافع أخرى تدفعها للعمل الخارجي، ومما يؤكد ذلك هو أن انطلاقها للعمل جاء عقب حصولها على فرص التعليم المختلفة.

فخروج المرأة للعمل والإنتاج خارج المنزل، لا يعنيها وحدها، ولا تنعكس نتائجه عليها بمفردها، إنما تنعكس على المجتمع الذي يتكون من أفراد ووحدته الصغيرة هي الأسرة، وعلى ذلك فإن نتائج اشتغال المرأة تنعكس عليها وعلى الرجال والأطفال. ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت الاتجاهات نحو عمل المرأة، مثل دراسات جلوجوسكي (Glogowski, 1977)، وثورسون (Thorson, 1978)، وديمارست (Demorest, 1978)، وسلافو (Slavo, 1982)، ودوتي (Doty, 1984)، وسوريسنش (Sorensen, 1986)، ودانيويز (Daniewiez, 1988)، ونافتش (Naftchi, 1988)، ونواك (Nowak, 1989) (رشاد علي عبد العزيز، د.ت، ص٢٠٨).

وفي هذه الدراسة تحاول الباحثة تغطية عدد من الجوانب التي تتعلق بموضوع خروج المرأة للعمل منها: وجهة نظر الشريعة نحو عمل المرأة ، ووجهة نظر المجتمع نحو عمل المرأة، والآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل.

المشكلة والأسئلة البحثية:

لا شك أن للمرأة وظيفة أساسية هي تربية النشء الصالح، فهي المسئولة عن ربط الأولاد بالقيم والمبادئ العليا والسلوك الإسلامي، وجعلهم لبنات صالحة في خدمة أمتهم ومجتمعهم من منطلقات إسلامية رحبة.

ولكن التغيرات التي يعيشها العالم اليوم، والتطور السريع الذي يواكب حياتنا جعل من موضوع خروج المرأة للعمل موضوعاً بالغ الأهمية، فالمرأة نصف المجتمع، ولا بد من إدماجها في وضع ورسم خطط التنمية الشاملة، ومشاركتها في الحياة ويزعم البعض

أن هذا يمثل ضرورة اقتصادية، وفي المقابل فإن البعض يرى أن خروجها للعمل وابتعادها عن البيت يمثل خسارة اقتصادية بل وتربوية ونفسية .. وثمة جدل اجتماعي وتربوي يدور في مجتمعنا بشأن خروج المرأة للعمل مما يبرز الحاجة إلى إجراء دراسات من منظورات العلوم الاجتماعية والتربوية حول هذا الموضوع.

ولذلك رأت الباحثة بأن تقوم بدراسة حول موضوع خروج المرأة للعمل في مجتمعنا العربي، تجيب من خلالها على عدد من الأسئلة هي:

- ما وجهة نظر الشريعة الإسلامية من خروج المرأة للعمل؟
- ما وجهة نظر المجتمع من خروج المرأة للعمل؟
- ما الآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل على كل من الأسرة والمجتمع؟
- ما الحلول التي يمكن وضعها لعلاج الآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على أسباب خروج المرأة للعمل.
- التعرف على أثر خروج المرأة للعمل على كل من الأسرة والمجتمع.
- التعرف على وجهة نظر الشريعة الإسلامية نحو خروج المرأة للعمل.
- التعرف على بعض أوجه الحلول للآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل.

فروض الدراسة:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات في أسباب خروج المرأة للعمل (أسباب اقتصادية – ذاتية واجتماعية).

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات في موقف الإسلام من خروج المرأة للعمل.

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات والممرضات في الآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل على كل من الأسرة (المرأة) والمجتمع.

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات في الحلول الممكنة للحد من آثار خروج المرأة للعمل.

أهمية الدراسة:

تنحصر أهمية الدراسة في نقطتين أساسيتين هما:

الأهمية النظرية:

١ – إن معرفة وجهة نظر الشريعة الإسلامية نحو خروج المرأة للعمل يعتبر مطلباً رئيسياً لكل فرد من أفراد المجتمع خاصة لأن أفراد المجتمع حريصون على تطبيق الشريعة الإسلامية في كل جوانب حياتهم.

٢ – تقديم صورة واضحة عن وجهة نظر أفراد المجتمع نحو خروج المرأة للعمل وذلك لمحاولة تعديلها بما يتفق مع وجهة نظر الشريعة الإسلامية.

٣ – إن معرفة النتائج والآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل تساعد في تغيير الاتجاهات نحوه (عمل المرأة) بصورة إيجابية أو سلبية.

الأهمية التطبيقية:

١ – إيجاد حلول للمشاكل التي تواجهها المرأة نتيجة خروجها للعمل.

٢ – توعية وإرشاد المجتمع بالآثار الإيجابية والسلبية لعمل المرأة.

مصطلحات الدراسة:

العمل: هو نشاط يؤدي إلى أجر مالي (كاميليا إبراهيم عبد الفتاح، ١٩٨٤، ص١١٠).

كما يعرفه محمد الدقس (٢٠٠٤) بأنه الجهد الذي يبذله الإنسان سواء أكان عقلياً أم عضلياً، بمعنى استخدام الفرد لقواه المختلفة من أجل تحقيق منفعة.

والتعريف الإجرائي للعمل هو : بذل مجهود جسدي أو عقلي مقابل مبلغ معين من المال.

المرأة العاملة: أي أنها امرأة متعددة الأدوار وتعدى نشاطها خارج دائرة المنزل (كاميليا عبد الفتاح ،١٩٨٤، ص ١١٠).

وتعرف الباحثة المرأة العاملة بأنها : المرأة التي تقوم بعدد من الوظائف داخل المنزل (أم زوجة، ابنة، أخت، ... إلخ)، ووظيفة خارج المنزل (معلمة، طبيبة، مرشدة ..إلخ).

خروج المرأة للعمل: أن تعمل المرأة خارج منزلها في مختلف الوظائف فتحصل على أجر مادي مقابل عملها.

وجهة نظر الشريعة: رأي وحكم وموقف الدين الإسلامي تجاه موضوع ما.

وجهة نظر المجتمع: رأي وحكم وموقف المجتمع الواحد حيال موضوع معين.

الآثار: هي النتائج المتحصل عليها نتيجة القيام بعمل ما.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: استغرق تطبيق الإستبانة مدة شهر.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على النساء العاملات في منطقة المدينة المنورة.

المنهج والادوات:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف وجهة نظر الشريعة والمجتمع نحو عمل المرأة، وذلك من خلال استبيان قامت الباحثة بإعداده وفقاً للقواعد والشروط الواجب اتباعها في هذا الشأن، كأداة لجمع البيانات، بحيث يتكون من عبارات محددة للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية، وقد تم توجيهه إلى بعض النساء العاملات، وذلك نظراً لأنهن بمثابة الجمهور المستهدف في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة بعض البحوث والدراسات السابقة التي تم اجراؤها في ميدان عمل المرأة خارج بيتها، وذلك بهدف معرفة دوافع خروج المرأة إلى ميدان العمل، وكذلك آثار خروجها على نفسها وأسرتها والمجتمع، وتنقسم هذه الدراسات إلى:

أ- الدراسات المحلية:

- دراسة من إعداد إدارة القوى العاملة تتعلق بالمجالات التي تعمل بها المرأة السعودية في عام (١٩٧٩)، بعنوان "الوظائف التي يمكن أن تعمل بها المرأة السعودية"، وقد هدفت الدراسة إلى طرح العديد من المجالات التي يمكن للمرأة أن تدخل ميدان العمل عبرها، وذلك من خلال تأهيلها بأسلوبين:

أ – إضافة تخصصات حديثة لبرامج معاهد المعلمات.

ب – إنشاء معاهد نسائية للتدريب الإداري مثل معهد الإدارة.

وقد بينت الدراسة المواقع المتاحة لعمل المرأة والمتمثلة في:

أولاً – إعداد مكاتب خاصة في مدارس البنات القريبة من جهات العمل.

ثانياً – إعداد إدارات نسائية في الجهات الحكومية نفسها.

ثالثاً– إعداد عدد من المجمعات الإدارية النسائية تتبع عدداً من الجهات الحكومية، مما يتيح فرصة أكبر لمشاركة المرأة في العمل.

- دراسة عائشة المانع عام (١٩٨١)، بعنوان "التنمية الاقتصادية وأثرها على وضع المرأة في المملكة العربية السعودية". تمّ وصف الأوضاع التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للملكة العربية السعودية لتكون مدخلاً لفهم الوضع الحاضر لحالة المرآة في المملكة، واختبار أثر الفرص التعليمية والعلمية وحالة الرخاء والخدمات الصحية المقدمة للمرأة السعودية، وكيف أثر من خلال برامج التنمية على وضع المرأة. وهذه الدراسة اعتمدت على معلومات من دراسة ميدانية عن أوضاع المرأة في لسعودية

فيما بين ١٩٧٩ – ١٩٨٠م، وتضمنت مقابلات متعمقة مع خمس مجموعات من النساء المحددات سلفاً، وخرجت الدراسة بنتائج تضمنت أن برامج التنمية تضمنت برامج خاصة للمرأة في التربية والتعليم والفرص المتاحة في المجالات الصحية.

وتوصلت الدراسة إلى أن للمرأة مهمات ونشاطات في مجال الاقتصاد والتنمية لم تقم بعد.

– دراسة حكمت عرابي (١٩٨١)، بعنوان "المرأة المتعلمة في المجتمع السعودي تأثيرها وتأثرها بالتغير الاجتماعي الثقافي"، والتي هدفت إلى التعرف على تحديد ملامح ظاهرة عمل المرأة في المجتمع.

وقد أوضحت الدراسة في نتائجها أهم الاتجاهات المرتبطة بعمل المرأة والتي تمثلت في:

أ – **اتجاهات إيجابية**: حيث أشارت إلى أن:

١– العمل واجب على المرأة ٨٥ %.
٢– المرأة تسعى إلى العمل للحصول على الدخل المادي لمساعدة أسرتها على أعباء الحياة ١٥ %.

ب – **اتجاهات السلبية**: والتي أشارت إلى أن:

١– عمل المرأة يؤدي إلى الاختلاط ٠,٠٥ %.
٢ – تسعى المرأة إلى العمل من أجل اللبس والزينة ٣١ %.
٣ – لا يتناسب عمل المرأة مع عاداتنا وتقاليدنا ٣٨ %.

- دراسة سهيلة محسن محمد علي (١٩٨٢)، بعنوان "دور المرأة السعودية في التنمية في ضوء الشريعة الإسلامية"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرأة السعودية في التنمية، وكذلك التعرف على دور الأخصائية الاجتماعية في مراكز الخدمة الاجتماعية والتي تساهم في تحقيق التنمية الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن للمرأة دوراً واضحاً تسهم به في تنمية المجتمع، وقد يكون له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بتحقيق أهداف التنمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن للمرأة عدة أدوار منها دور المستفيدة والمتطوعة والقائمة بالعمل.

٢- أبرزت الدراسة انعكاسات الخدمات (الاجتماعية والثقافية والصحية والفنية والترويحية)، التي يقدمها المركز على شخصية المرأة، ومن ثم على تدعيم دورها بطريقة مباشرة في أدائها لوظائفها وأدوارها الأخرى المتعددة في كونها أم وزوجة ومدبرة منزل، وعضو في المجتمع، ومساهمة في تحقيق أهداف خطط التنمية بالمجتمع السعودي، كما أوضحت الدراسة الأدوار المتعددة التي تقوم بها المرأة في تنمية المجتمع السعودي.

- دراسة سريا ولي الدين أسعد (١٩٨٣)، بعنوان "المرأة والعمل في المملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على:

١ - درجة الرضا في العمل.

٢ - العوامل المساعدة على رضا المرأة عن عملها.

وقد استخدمت الباحثة إستبانة لجمع المعلومات وتمّ تطبيقها على عينة تكونت مــن (٢٥٨)، وقد عكست الدراسة عددا من الملاحظات التي تهم الدراسات الاجتماعية، كما أشارت إلى التحولات التي تمر بها المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر والتي ركزت على المرأة العاملة في المجال الجامعي. كما رُكزت الدراسة على قياس الاتجاهات نحو أعضاء هيئة التدريس والموظفات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وكلية البنات.

- **دراسة محمد خالد العتيبي (١٩٨٣)، بعنوان "مشاركة المرأة في قوى العمل في المملكة العربية السعودية"**، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة عمل المرأة في الإسلام، حيث أجرى الباحث دراسة تتبعية للإحصاءات الخاصة بعمل المرأة والتي سجلت ارتفاعاً في مشاركة المرأة في العمل وأشار الباحث إلى أن وسائل الإعلام والتعليم والتنمية والحاجة إلى القوى العاملة كان من المؤثرات القوية التي أدت إلى ارتفاع نسبة مشاركة المرأة في العمل.

- **دراسة سلوى العمار (١٩٨٣)، بعنوان "أثر التعليم في الاتجاهات نحو عمل المرأة السعودية"**، وقد أشارت نتائجها إلى :

أن الطلاب في المرحلة الجامعية يؤيدون عمل المرآة في المهن المختلفة أكثر من طلاب الثانوية العامة، كما بينت الدراسة أن نسبة المؤيدات للعمل التجاري ارتفعت بالنسبة للرجال، وتحتل أعلى نسبة تأييد بالنسبة للجامعيات، كما أتضح أن تفضيل المهن جاء متسقاً مع قيم المجتمع وما هو متاح من فرص العمل.

- **دراسة صالح العساف (١٩٨٥)، بعنوان "المرأة الخليجية والعمل في مجالات التربية والتعليم"**، هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان ثمة ارتباط بين المفهوم السائد لعمل المرأة في دول الخليج وبين المساهمة الاقتصادية من خلال بعض المؤشرات لعملها في قطاع التربية والتعليم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين اتجاه المرأة الخليجية في مجال التربية والتعليم والمفهوم السائد لعمل المرأة في منطقة الخليج، كما أشارت الدراسة إلى أن المساهمة الاقتصادية للمرأة العاملة في دول الخليج تتوقف بالدرجة الأولى على مدى ارتباط ذلك بالمفهوم السائد لعمل المرأة الذي يرتبط بالالتزام بالقيم الإسلامية بالدرجة الأولى خاصة في المجتمع السعودي، فإن ضمنت المرأة العاملة المحافظة على تلك القيم أقبلت على العمل، وساهمت في التنمية الاقتصادية.

- **دراسة فوزية فخري كامل عرفات (١٩٨٤)، بعنوان "دور المرأة العاملة في التنمية (دراسة استطلاعية)"** هدفت إلى الكشف عن دور المرأة في عملية التنمية، والتعرف على الميادين الأساسية التي يمكن أن تعمل بها المرأة السعودية والتي انحصرت في قطاعات التربية والتعليم والصحة والشئون الاجتماعية والمجالات الإدارية وهيئات الرعاية الاجتماعية وغيرها.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مدى أهمية التعليم للمرأة حتى تستطيع أن تلتحق بالأعمال المناسبة لها في سوق العمل، وقد أشارت الدراسة إلى الحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول دور المرأة السعودية في ميادين التنمية الاجتماعية.

- **دراسة نوال حسن آل الشيخ (١٩٨٥)، بعنوان "مدى ما استفادته المرأة السعودية من برامج التنمية"**، وقد ركزت الباحثة على التأثير الذي تحدثه برامج التنمية

لاجتماعية في وضع المرأة في القرية وما حققته من إنجاز في تهيئة القطاع النسائي، لكي يؤدي دوراً فعالاً ومنتج في المجتمع، إلى جانب الأدوار التي يقوم بها الرجل.

وقد أوضحت نتائج الدراسة دور المرأة السعودية في دفع عجلة التنمية وأشارت إلى أهمية مشاركة المرأة في تخطيط البرامج التي تستفيد منها، وكذلك التعرف على نوع الندوات التي تفيد المرأة في المجالات المختلفة. وكذلك تقديم برامج محو الأمية للمرأة ليكون لها دور فعال في المجتمع.

- دراسة عائشة أحمد الحسيني (١٩٨٦)، بعنوان "تقويم مساهمة المرأة السعودية في سوق العمل بعد ربع قرن من تعليم البنات"، هدفت الدراسة إلى تقويم عمل المرأة بعد تعليمها وحصولها على مؤهلات مناسبة ومساهمتها في التنمية بالمملكة العربية السعودية. وقد اعتمدت الدراسة في الجانب النظري على الوثائق والإحصاءات التي تقررها الهيئات التعليمية، وفي الجانب الميداني استخدمت طريقة دراسة الحالة على عينات من النساء العاملات في مدينة جدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك شخصيات نسائية قيادية قد حققت مساهمة فعالة وإنجازاً ملموساً في الإنتاج الأدبي والعلمي من خلال الأدوار القيادية التي شغلتها، كما أوضحت الدراسة مدى نجاح المرأة السعودية بالعمل خارج المنزل.

- دراسة محمد بيومي علي حسن (١٩٨٦)، بعنوان "الاتجاهات النفسية للشباب السعودي نحو عمل المرأة في المجتمع"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى:

١ – التعرف على اتجاهات الشباب من الجنسين نحو عمل المرأة السعودية.

٢ – التعرف على الأسباب الحقيقية لموافقتهم أو رفضهم لعمل المرأة.

٣ - التعرف على نوع العمل الذي يرى الشباب من الجنسين أنه يناسب المرأة السعودية.

٤ - وضع مقياس لتحديد اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة السعودية بما يتناسب والبيئة السعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى:

١ - اختلاف النمط الاستجابي إزاء الاتجاهات النفسية نحو عمل المرأة والذي يعود إلى اختلاف الدور الاجتماعي للمرأة عن الدور الاجتماعي للرجل، حيث يرجع ذلك إلى خبرات التنشئة الاجتماعية.

٢ - أن المرأة السعودية اكتسبت اتجاهات أكثر تحرراً عندما أقبلت على التعليم ودخلت سوق العمل، وذلك بدافع تأكيد الذات وإثبات شخصيتها، والمشاركة في خدمة بنات جنسها وشغل وقت فراغها ورفع المستوى الاقتصادي لها ولأسرتها والمشاركة في تنمية مجتمعها.

٣ - أن اتجاهات الشباب لم تعارض عمل المرأة خارج المنزل ولكن بشرط أن يكون خروجها مقيد بالقيم الإسلامية، وعدم الاختلاط مع الجنس الآخر.

- دراسة منى يونس (١٩٨٦)، بعنوان "اعتراضات المرأة العاملة على العمل" (دراسة استطلاعية)، هدفت إلى التعرف على اعتراضات الأمهات العاملات على عملهن من ناحية الآثار السلبية المترتبة على دورهن تجاه أسرهن.

وقد أوضحت النتائج أن ٣٢%من اعتراضات العاملات على عملهن كان يرجع إلى الآثار السلبية التي يتركها عملهن على دورهن تجاه صحة أطفالهن، ٢٨% تجاه صحة الأسرة، ٣٢% تجاه صحة الزوج، ٢٥% تجاه صحة الزوجة.

- **دراسة هند خالد (١٩٨٦)، بعنوان "القيمة الاجتماعية للعمل النسوي في المجتمع السعودي"**، هدفت إلى التعرف على القيمة الاجتماعية للعمل النسوي في المجتمع السعودي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١ – أن عمل المرأة جزء من التقويم العام للعمل السائد في المجتمع السعودي.

٢ – تأثر قيمة عمل المرأة بمدى حاجة الأسرة لدخل المرأة العاملة.

٣ – تأييد الأسر الفقيرة لفكرة خروج المرأة للعمل، في حين يختلف ذلك في الطبقة المتوسطة والعنية تبعاً لمناسبة ظروف الأسرة وحاجتها إلى العمل.

٤ – إن التعليم المتاح للمرأة يؤهلها – عموما – للعمل في قطاع الخدمات.

٥ – إن دور المرأة الأسري ما يزال هو دورها الأساسي في المجتمع.

٦ – المرأة العاملة تواجهها بعض المشكلات نتيجة لتعدد الأدوار التي تؤديها.

٧ – استخدام الأسرة للعمالة الوافدة أدى إلى تقليص دور المرأة الأسري وإلى إعاقة نمو قيم التعاون والمشاركة بين أفراد الأسرة وتدني قيمة العمل.

٨ – وجود العمالة الوافدة ساعد على خروج المرآة للعمل.

- دراسة ابتسام حلواني (١٩٨٧)، بعنوان "عمل المرأة السعودية ومشكلات على طريق العطاء"، والتي أوضحت أن المرأة العاملة السعودية تواجهها عدة مشكلات تؤثر في عملها، وأهم هذه المشكلات هي:

١ - افتقادها لرعاية أطفالها خلال غيابها في عملها.

٢ - الأعباء المنزلية.

٣ - المواصلات.

٤- عدم المرونة في نظام الأجازات الخاصة بالعاملات بالمدارس وخاصة الإداريات.

٥ - محدودية المجالات التي تعمل بها المرأة السعودية وافتقاد نظام الحوافز بالعمل.

٦- عدم إعطاء المرأة السعودية صلاحية صنع القرار، بل ذلك من صلاحية الرجل المسئول.

٧- مشكلة إجازة الوضع القصيرة حيث إن مدتها شهران وهي تعد غير كافية بالنسبة للأم العاملة.

٨- عدم اقتناع بعض الأزواج بعمل زوجاتهم مما يؤثر في إنتاجها بالعمل.

كما أوضحت في الدراسة أيضاً أن خروج المرأة للعمل يخدم مجتمعها وأسرتها دون الإساءة إلى مبادئ الإسلام، بل يعزز ويحقق أركانها.

- دراسة سلوى عبد الحميد الخطيب (١٩٨٧)، بعنوان "عمل المرأة والأسرة في المملكة العربية السعودية (دراسة حالة للمرأة في مدينة الرياض)"، هدفت إلى

الكشف عن قدرة المرأة السعودية الموازنة بين عملها الوظيفي ومقابلة متطلبات واجباتها المنزلية.

وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة الازدهار المالي بالمجتمع السعودي أدى إلى انتشار استخدم خدم المنازل بين عدد كبير من الأسر، مما ساعد على تقليل عمل النساء المنزلي بدرجة كبيرة كما أشارت الدراسة إلى أن استقلال النساء المادي يؤدي دوراً في تحديد مكانة المرأة في الأسر، فالنساء اللاتي يتمتعن برواتب أعلى من رواتب أزواجهن لديهن فرصة أكبر للمشاركة في اتخاذ قرارات الأسرة بعكس النساء اللاتي تكون مرتباتهن منخفضة.

ومن هذه الدراسة يتضح أن خروج المرأة للعمل أدى إلى الاستعانة بالخدم في المنازل والذي له آثار سلبية على الأسرة والأبناء.

- **دراسة بعنوان: "تعمل النساء، ويستمر الفقر"، تقرير الوضع عن ربات البيوت المشردات والأمهات العُزاب في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٩٤)**. تشير الدراسة إلى أن العمل بالنسبة للأمهات العُزاب وربات البيوت المشردات، لا يعني الهروب من الفقر، فقد تبين من البيانات الإحصائية الأمريكية لعام ١٩٩٠، أن القوى العاملة من الأمهات العُزاب وربات البيوت المشردات، ارتفع عددهن بشكل مثير، في هذا العقد من الثمانينات، حيث يشغلن الخدمة في الوظائف المتدنية، وفي الأعمال غير التقليدية، وهذا الوضع يحتاج إلى تدخل الحكومة، حيث يُعد تحسين التعليم الفيدرالي، وبرامج التدريب طرقاً مهمة للاكتفاء الذاتي الاقتصادي لكلاً من الأمهات العُزاب، وربات البيوت المشردات، ويمكن أن تكون التغييرات مفيدات في تعويض تأمين البطالة وقوانين العمل المنفذة، وفي الأجر، والرعاية الصحية، وإعانة الطفل.

- **دراسة حياة عبد العزيز نياز (١٩٩٣) ، بعنوان " المشكلات التربوية والاجتماعية الناتجة عن خروج المرأة للعمل "**، والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات التربوية والاجتماعية الناتجة عن خروج المرأة للعمل، وذلك على عينة بلغ عددها (١٠٠٠) عاملة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١- تأكيد معاناة الأمهات العاملات من المشكلات التربوية والاجتماعية بأبعادها المختلفة.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة معاناة الأمهات العاملات لأبعاد المشكلات التربوية والاجتماعية وبين متغير الدراسة (عدا العمر ومدة الخدمة).

ب- الدراسات العربية:

- **دراسة بثينة وأمينة كاظم (١٩٧٦) بعنوان "اتجاه الفتاة المتعلمة نحو عمل المرأة"**، والتي تهدف إلى معرفة انعكاس عمل المرأة على شخصيتها وأبنائها وأسرتها والمجتمع، وذلك على عينة من الأمهات المشتغلات وغير المشتغلات في مصر، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١- أن الاتجاهات نحو تفرغ الزوجة للبيت هو أقل الاتجاهات وزنا، فهو يشكل ٢٦,١٣ %، بينما الاتجاه نحو عمل المرأة يشكل ٧٣,٨٧ %، أي أن الاتجاه نحو عمل المرأة أقوى من الاتجاه السلبي.

٢- أن ٣٢,٧٣ % من استجابات العينة ترى أنه لا يمكن للمرأة في مصر بأن توفق بين البيت والعمل مقابل ٦٧,٢٧ % يرين أنه من الممكن أن توفق المرأة في مصر بين خارج البيت ومسئوليتها داخله، أي أن الصورة أكثر إيجابية في وصف المرأة العاملة.

٣- أن نسبة ٣٥,٤٥ % من العينة أبدين شروطاً معينة يجب أن تتصف بها شخصية المرأة العاملة مثل أن تكون مثقفة، لديها القدرة على تنظيم الوقت، عندها استعداد للتضحية، نشيطة، مؤمنة بعملها وراغبة فيه، ومنها شروط في المنزل والمجتمع مثل: إذا توافرت الحضانة المناسبة، إذا عاونها زوجها، إذا توفرت سبل الراحة في المواصلات والأدوات المنزلية الحديثة.

٤- أن ربة البيت أقدر على رعاية الأبناء بنسبة ٤١,٤٤ %، نظراً لأن ربة البيت لا تكون مجهدة فتستطيع رعاية الأولاد.

٥- ربة البيت أقدر على رعاية الأبناء بشرط أن تكون مثقفة بنسبة ٣٢,٤٢ %.

٦- أن ٢٢,٥٢% من أفراد العينة قررن أن المرأة العاملة أقدر على رعاية الأبناء لأسباب تعود إلى شخصية المرأة العاملة، فهي أكثر شعوراً بالمسؤولية نحو أبنائها، كما أن خروجها للعمل أكسبها خبرة تنعكس على تربيتها لأولادها. فالمرأة العاملة تُعود أبنائها الاعتماد على أنفسهم بالإضافة إلى أن ثقافتها تجعلها أكثر قدرة على رعاية أولادها، فهي قدوة حسنة لهم.

أما بالنسبة للأسباب التي تتعلق بالمنزل والمجتمع فتتمثل في أن الزوج يعاون زوجته العاملة في شئون المنزل.

٧- أوضح ١,٨% من أفراد العينة أن المرأة العاملة أقدر على رعاية الأبناء بشرط القدرة على تنظيم وقتها ووجود من يعتني بالأولاد في غيابها ومساعدة الزوج لها.

- دراسة كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤) بعنوان "سيكولوجية المرأة العاملة"، التي أوضحت فيها أن دوافع المرأة إلى العمل جاءت مرتبة على النحو التالي:

١- تأكيد الذات والشعور بالمسؤولية.

٢- شغل أوقات الفراغ.

٣- المشاركة في الحياة العامة.

٤- رفع المستوى الاقتصادي للأسرة.

٥- الحصول على مكانة اجتماعية.

٦- نتيجة التطور وتعلم البنت.

٧- تفضيل العمل الخارجي على عمل البيت المرهق.

٨- عدم ضمان ظروف الحياة.

وأظهرت الدراسة من خلال الاختبارات السوسيومترية والإسقاطية صورة إيجابية للمرأة في جماعة العمل، فهي متفاعلة في الجماعة، كما أوضحت دراستها:

١- أن المرأة دخلت ميدان العمل وتعمل في جميع مجالاته النظرية والعملية.

٢ – إن العمل يحقق للمرأة اشباعات نفسية اجتماعية تتعلق بالأهمية والمكانة والشعور بالقيمة.

٣– إن اشتغال المرأة يحقق لها الأمن الاقتصادي ضد التهديدات الواقعية والمتوهمة التي تثير في نفسها الخوف لمستقبلها ومستقبل أولادها، كما أن الأمن الاقتصادي يخفف من إحساسها بالتبعية بالنسبة للرجل فضلاً عما تستشعره كنتيجة للاستقلال الاقتصادي من شعور بالقيمة والمكانة.

٤– إن اشتغال المرأة أدى إلى تغير في أنماط العلاقات الإنسانية بين الرجل والمرأة، ومن ثم تغير في القيم التي تستند إليها هذه العلاقات.

٥– إن اشتغال المرة ارتبط بفكرة التكامل الأسري.

٦– يسود الإحساس بوحدة الأسرة وتكاملها والتفاعل الحر بين الزوجة العاملة وزوجها، وذلك نتيجة لامتلاكها لمفهوم إيجابي عن ذاتها.

ومن النتائج التي تتعلق بعلاقة المرأة العاملة بأبنائها فقد توصلت الدراسة إلى:

١– أن المرأة المشتغلة تقبل على أطفالها بشوق ولهفة ، فتعوضهم عن الوقت الذي قضته بعيدة عنهم، كما أنها تمنحهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم وتشجعهم على الاستقلال، وذلك لاتصالها المباشر بالعالم الخارجي.

– دراسة ليلى سليمان محمد (١٩٨٧)، بعنوان "أثر عمل المرآة على تنشئة الأبناء"، ركزت الدراسة على إيجابيات وسلبيات عمل المرأة في ضوء احتياجات النمو للأبناء في مراحل أعمارهم المختلفة.

حيث أوضحت أن نسبة كبيرة من النساء العاملات يضطرون إلى فطام أطفالهن في سن مبكرة وهذا يرجع إلى:

١- غياب الأم لفترات طويلة في العمل يقلل من فترات الرضاعة ويقلل من إضرار اللبن.

٢- عمل الأم قد لايتيح لها فرصة التغذية، مما يؤثر في كمية اللبن مما يدفع الطفل إلى فطام نفسه بنفسه لعدم شعوره بالشبع من الرضاعة الطبيعية.

٣- رجوع الأم إلى المنزل ومطالبتها بمهام منزلية متعدد لكل من الزوج والأبناء والبيت، قد يجعلها عصبية متسرعة فلا تعطي الطفل الوقت الكافي للرضاعة الهادئة.

٤- إحجام الأم العاملة عن الإنجاب إلى سن متأخرة وتناقص عدد مرات الإنجاب، إذ قد تكتفي بطفل أو طفلين، الأمر الذي يترتب عليه حرمان الطفل عن رفقة متقاربة معه في السن لازمة للنمو النفسي والاجتماعي له.

وقد أوضحت الدراسة أن هناك واجبات لكل مرحلة من مراحل النمو تتطلب من الأم تفرغاً كاملاً أحياناً وتفرغاً جزئياً أحياناً أخرى.

ويتضح لنا من هذه الدراسة أن خروج المرأة للعمل يؤثر تأثيراً سلبياً على تغذية الأطفال مما يؤكد على الدور السلبي من خروج المرأة للعمل وآثره على رعاية أبنائها.

- **دراسة أمل العواودة (٢٠٠٣)، بعنوان "العنف ضد المرأة العاملة في الأردن"،** هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة العنف ضد المرأة العاملة في الأردن،

وذلك على عينة بلغت نسبة النساء العاملات المتزوجات فيها ١,٦ % ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٢٥-٣٥ سنة).

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

١- أن العنف المجتمعي من أكثر أشكال العنف الوظيفي انتشارا، إذ بلغت نسبة انتشاره بين عينة الدراسة ٤٦ %، في حين بلغت نسبة من لم يمارس عليهن العنف المجتمعي ٥٢%، ويعد اتهام المرأة العاملة برفع معدل البطالة في الأردن من أكثر الأشكال انتشارا، إذ بلغت نسبة انتشاره ٦٦,٢ % ، وبلغت نسبة من يتهمون المرأة بكثرة التغيب والمرض والتعب ٧١%.

٢- أن عمل المرأة انحصر في مجمله في الأعمال التربوية والاجتماعية والإدارية، إذ بلغت نسبتهن في عينة الدراسة (٦٠%)، وهذا يشير إلى تحديد المجتمع للمرأة مهناً معينة تتناسب مع الثقافة الاجتماعية السائدة والتي يعد تغييرها أمراً عسيراً.

٣- يعد العنف الجندري ثاني أشكال العنف الوظيفي انتشاراً، وأن أكثر أشكال العنف الجندري شيوعاً عدم المساواة بين المرأة والرجل في المناصب الوظيفية بنسبة (٥٣,٣%)، وعدم المساواة بالترقية بنسبة (٥٠,٩%)، وعدم المساواة في المكافآت والزيادات السنوية بنسبة (٤٥,٦%)، وعدم المساواة في العلاوات العائلية بنسبة (٤٩,٨%).

٤- احتل الانتهاك القانوني لحقوق المرأة العاملة المرتبة الثانية بالتساوي مع العنف الجندري، إذ بلغت نسبته بين المبحوثات (٣٥,٤%) ، في حين أشارت (٨,٦%) من العاملات بحصولهن على حقوقهن كاملة، وبلغت نسبة من يجهلن حقوقهن في

العمل (٥,٨%)، وأن أكثر الانتهاكات القانونية للمرأة العاملة كانت في عدم توفير حضانة داخل العمل أو قريبة من العمل بنسبة (٦٣,٤%).

٥- بلغت نسبة العاملات غير المشاركات في التأمين الصحي (٣٨,٩%) وغير المشاركات في صناديق الإدخار والإسكان (٦٧%)، واللواتي يحرمن من ساعة الرضاعة (٣٠%)، كما بلغت نسبة من يجبرن على القيام بالعمل الإضافي دون أجر (٣٢,٧%) أيام العطل الرسمية والأعياد (٣٦,٧%).

٦- بلغت نسبة العاملات اللواتي وقعن تحت طائلة التهديد (٣٢,٦%)، في حين بلغت نسبة العاملات اللواتي لم يواجهن التهديد في بيئة العمل (٦٤,٢%)، في حين بلغت نسبة من أخبر بعدم العلم (٣%) وهو مؤشر على جهل المرأة، ويعد التهديد بالعقوبات من أكثر أشكال التهديد شيوعاً بين العاملات إذ بلغت نسبته (٥٠,٤%)، كما بلغت نسبة التهديد بالخصم من الراتب (٣٤%)، التهديد بعدم المكافأة (٣٢%).

- دراسة محمد الدقس (٢٠٠٤)، بعنوان **"إشكالية عمل المرأة العربية وأبعاده الاجتماعية والاقتصادية"**، والتي هدفت إلى محاولة البحث في إشكالية عمل المرأة العربية ودورها في عملية التنمية، وتحديد العوامل المؤثرة في عمل المرأة والتي قسمتها إلى عوامل اجتماعية وعوامل اقتصادية، حيث قام بالإشارة إلى مساوئ عمل المرأة والذي تمثل في تفكك الأسرة، وإرهاق المرأة جسمياً، وانتشار بعض ظواهر الفساد، وارتفاع معدلات الطلاق، وزيادة معدلات البطالة لدى الذكور.

وقد قدم الباحث عدة اقتراحات لمعالجة مساوئ عمل المرأة منها:

١- أن تراعي المرأة العاملة المرجعية الإسلامية من حيث العفة والحشمة.

٢- التوسع في مجالات العمل الجزئي، بحيث يفسح المجال لمشاركة المرأة فيه بجزء من وقتها.

٣- التفرغ لأعمال البيت إذا وجدت أن هناك تعارضاً مع عملها خارج البيت.

٤- مراعاة طبيعة الأعمال التي تناسب تكوين المرأة الفسيولوجي.

٥- العمل على تغيير بعض القيم المعوقة لعمل المرأة لتؤدي دورها في المجتمع.

٦- قيام وسائل الإعلام بالتوعية لأهمية دور المرأة في المجتمع كأم وعاملة وإبراز هذا الدور في تقدم المجتمع وتنميته.

ج- الدراسات الأجنبية:

- دراسة برانت Brant (١٩٧٨)، بعنوان "الاتجاهات نحو عمل المرآة في مجال التدريس" هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة لبن الدجماطيقية والاتجاهات نحو عمل المرآة، وذلك على عينة تكونت من (٨٨) مفحوصاً ومفحوصة، حيث قام بتطبيق مقياس الدجماطيقية المختصر من إعداد روكش، ومقياس الاتجاهات نحو عمل المرآة في مجال التدريس الجامعي، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الجمود الفكري نحو عمل المرآة في مجال التدريس الجامعي سالبة.

- دراسة كاثلين دي وت Kathleen S. Dewit (١٩٩٤)، بعنوان "عمل جديد للمرأة: نموذج برنامج لهن غير تقليدية"، هدفت الدراسة إلى إيضاح الجديد في عمل

النساء، حيث قدم وظيفة غير تقليدية لقانون النساء، في الكلية التمهدية لدونك (DCC)، حيث يشجع النساء ويساعدهم في الدخول في الأعمال غير التقليدية.

وذلك من خلال تزويدهم بالخدمات الشاملة، وتنمية الوعي لديهم بالمهن الغير تقليدية، وإمدادهم بالتعليم المناسب، والإرشاد المهني، والتدريب، وتوظيف العمل، وذلك على عينة من النساء يبلغن من العمر (١٨ سنة)، تم تصنيفهم كمنخفضي الدخل، تبعاً للقانون الفيدرالي، أو قد يكونوا من النساء اللاتي يستفدن من المعونة أو يحصلن على فوائد البطالة.

وقد تم تدريب أفراد العينة لمدة يوم في الورشة على الوظيفة غير التقليدية، ثم تبعها يوم تقييم ومقابلة شخصية.

تم اخضاع أفراد العينة لمدة (١٢). أسبوع لبرنامج مكثف قبل التدريب لتدريبهم على التدريب في صناعتي المقاسات، والمهنة ومهارات الحياة، والصحة، والمهارات الأساسية، والإسعافات الأولية وغيرها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٦٠٠) امرأة حضرن برنامج (AFDC)، و(٧٧) منهن حضرن ورشة العمل لمدة يوم، و(٦٣) امرأة قيمن، و(٣٥) التحقن بالبرنامج الجديد، و(٢٧) تخرجوا، و(٢٦) وضعوا في الأعمال الغير تقليدية، وقد تضمن البرنامج تحديات التوظيف، والتي بددت التخاريف سيطرة الذكور على المهن المختلفة.

- **قام بونيتا لونج Bonita Long (١٩٩٥)، بدراسة بعنوان "المرأة وضغوط العمل"**، وقد أشارت الدراسة إلى أن نساء أمريكا الشمالية يسجلن أعلى أرقام قياسية بالنسبة للقوى العاملة، وحتى وقت قريب فقد كانت كل النظريات والبحوث الخاصة

بضغط العمل موجهة للرجال فقط ، ولم تهتم الدراسات بالضغوط التي تواجهها النساء في العمل.

وتشير الدراسة إلى أن الأدبيات التي تناولت الضغوط اقترحت أن النساء العاملات يواجهن نفس الضغوط التي يواجهها الرجال في مجال العمل، بالإضافة إلى ضغوط أخرى تواجهها المرأة العاملة، مثل العزلة الاجتماعية، وصراع الدور ما بين العمل الخارجي والمنزل، والعنصرية، بالإضافة إلى رعاية الأطفال والآباء المسنين.

وقد أشارت الدراسة إلى أن العمل بالنسبة للمرأة له دور كبير على صحة المرأة الغير متزوجة عن المرأة المتزوجة، ويمكن أن يكون للعمل دور وفوائد صحية للمرأة المتزوجة إذا ما شاركها زوجها في العمل المنزلي. ويكون للعمل آثار مفيدة عندما يكون هناك رغبة للمرأة في العمل ويكون لها وضع وظيفي مميز. وتحصل بعض النساء على رضى كبير من الدور الذي تقوم به في العمل ، عن الأدوار التقليدية ، التي تقوم بها مثل أدوار الزوجة والأم، حيث تزود علاقات العمل المرأة بالدعم الاجتماعي الذي يؤدي إلى تحسن في صحتها.

وعلى الرغم من تضاعف مشاركة المرأة في سوق العمل في الـ ٢٥-٣٠ سنة الأخيرة، إلا أن معظم النساء مازلن يعملن في وظائف محددة، مثل أعمال السكرتارية، والتمريض، وكمضيفات.

وأما الأعمال التي يشغلها أغلبية الرجال، فكثيراً ما تؤدي بالمرأة إلى العزلة الاجتماعية، حيث تحد من فرصة النساء للدعم الاجتماعي.

ويمثل ذلك مشكلة للمرأة، حيث تتجمع النساء في المستوى المتدني من هرم العمل، فعلى سبيل المثال، فإن ٢% من النساء فقط يتقلدن المناصب الإدارية.

وقد أشارت الدراسة إلى أن النساء يسجلن تغيرات كثيرة في العمل، ولكن الرجال يحصلوا على الترقيات أكثر من النساء، وهذا يرجع إلى وجود تحامل من قبل المديرين على النساء، وهذا يحتاج إلى تطوير في سلوك صنع القرار، بالنسبة للمديرين الذكور، وقد قدمت الدراسة اقتراحات بتغيير السياسة التنظيمية لصالح المرأة، بحيث تشمل:

- إعطاء المرأة الفوائد والأجر المناسب.
- تقديم برامج خاصة بالمرأة.
- التخلص من العزلة المهنية.
- إتاحة فرص تعليمية أرقى للنساء.
- تعليم الرجل أهمية مسئوليات المشاركة خارج العمل.
- إعطاء المرأة إجازة رعاية الأسرة ، والرعاية النهارية ، والتخطيط للعمل البديل، لمنع حدوث حالات التوتر لدى المرأة.
- إعطاء مرونة أكثر لعمل النساء والرجال للتمكن من حل الصراعات الخاصة بعمل المنزل.
- إعطاء حرية الاختيار لرعاية الأطفال وكبار السن للمجتمع أو المنظمات.
- تدعيم البرامج لتعليم وتطوير المهارات بين النساء للتصرف والتحكم في السياسات التنظيمية.

- **دراسة كيسام وآخرون Kissam, et al (١٩٩٧)، بعنوان "قضايا المرأة العاملة"**، قام الباحثون بإجراء ورشة عمل خاصة بتعليم الكبار، حيث اهتمت الدراسة بمعالجة المشكلات التي تواجه المرأة العاملة المهاجرة، وقد تضمنت ورشة العمل التفكير، والتفاعلات بين الأشخاص، وكيفية استغلال المعلومات، ومهارات أخرى، كما تم تدريب النساء المشاركات في ورشة العمل كيفية التفكير وصنع القرار، والحقوق الاساسية لهم، بالإضافة إلى تناولهم العديد من القضايا الخاصة بعمل المرأة.

كما هدفت الدراسة إلى مناقشة ظروف العمل مع الزملاء، وقد استخدم الباحثون تمثيل الأدوار والأنشطة التي تتمثل في كيفية الاتصال مع الرؤساء في العمل.

- **دراسة نورا فارون Nora A . pharon (٢٠٠١)، بعنوان "برنامج علاجي جماعي للمرأة السعودية"**، هدفت الدراسة إلى مساعدة النساء السعوديات ليكونوا أكثر فاعلية في حياتهم اليومية، قامت الفكرة المعرفية لهذه المجموعات على أساس تمكين النساء لكي يفهمن أنماطهم التفكيرية، حتى يستطيعوا أن يتعلموا كيف يتغيرن.

وقد تضمنت موضوعات زمرة التحويل الشخصي، احترام الذات، الوعي والمعيشة المدركة الذكاء العاطفي، البصيرة، وتشريف النفس. وذلك على عينة من النساء بالمركز النسائي، حيث تم تعليمهم كيفية الطهي، والرسم، ومهارات الكمبيوتر، واللغات الأجنبية، وكيفية المحافظة على لياقة الجسم.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى نجاح هذه المجموعات واستعدادهن لتوالي دور "نشطا" بشكل متزايد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

تعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت دراسة كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤م)، ودراسة سلوى الخطيب (١٩٨٧م)، ودراسة سهيلة محسن (١٩٨٢م)، ودراسة عائشة أحمد (١٩٨٦م)، على أن لخروج المرأة إلى العمل آثار إيجابية عليها وعلى أسرتها.

في حين أشارت دراسة منى يونس، (١٩٨٦م)، ودراسة ليلى سليمان (١٩٨٧م)، ودراسة حياة نياز (١٩٩٣م)، ودراسة محمد الدقس (٢٠٠٤)، إلى أن لعمل المرأة آثار سلبية تنعكس عليها وعلى أسرتها.

إلا أن هناك دراسات رأت أن عمل المرأة سلاح ذو حدين، له آثار إيجابية وأخرى سلبية، ومن هذه الدراسات دراسة بثينة وأمينة كاظم.(١٩٧٦ م)، ودراسة حكمت عرابي(١٩٨م)، ودراسة هند خالد (١٩٨٦م).

كما تناولت دراسة مدني رحيمي (١٩٨٣م) الشروط الواجب توافرها في عمل المرأة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى دور المرأة في التنمية الاقتصادية مثل دراسة عائشة المانع (١٩٨١).

كما تناولت دراسة أمل العواودة (٢٠٠٣م) ظاهرة العنف ضد المرأة العاملة وحرمانها من حقوقها في العمل مقارنة بالرجل.

وقد تعرضت بعض الدراسات إلى تحديد المشكلات التي تواجه المرأة العاملة، مثل دراسة ابتسام حلواني (١٩٨٧)، ودراسة حياة عبد العزيز نياز (١٩٩٣)، ودراسة كيسام وأخرون Kissam, et al (١٩٩٧).

وقد أشارت دراسات أخرى إلى أهمية تدخل الحكومات في تحسين الوضع الاقتصادي للمرأة العاملة، مثل التقرير الذي تم وضعه عن ربات البيوت والأمهات العزاب في الولايات المتحدة (١٩٩٤)، ودراسة كاثلين دي وت Kathleen S. de wit (١٩٩٤)، التي اهتمت بتقديم أعمال غير تقليدية جديدة للمرأة لتحسين مستواها الوظيفي، كما تناولت دراسات أخرى برامج لمساعدة النساء ليكونوا أكثر فاعلية في حياتهم اليومية، مثل دراسة نورا فارون Nora, Pharon (٢٠٠١).

وجهة نظر الشريعة الإسلامية نحو عمل المرأة:

عندما أشرق نور الإسلام على الوجود، كان العالم منقسماً إلى قسمين: القسم الأول كان متمدناً كالإمبراطورية الرومانية والفارسية والصينية والهندية، أما القسم الثاني فكانت تمثله القبائل المتخلفة في أفريقيا وبقية الأقطار في البلدان المختلفة.

وكانت المرأة في الشعوب المتقدمة – قبل الإمبراطورية الرومانية – ليست لها حرية الإرادة والعمل، وكانت محرومة من جميع الحقوق الاجتماعية العامة. فلا ترث، ولا يعمل لها قيمة، ولا استقلال لها في أيّ شأن من شؤون الحياة. أما المرأة في البلدان والقبائل المتخلفة فكانت لا تعد إنساناً على الإطلاق، بل كانوا يعتبرونها إنساناً متطفلاً، وتعامل كما تعامل الحيوانات التي يستخدمونها، وكانت تحمل الأثقال وتخدم الرجال وتربي الأطفال وترعى المرضى (إبراهيم مبارك الجوير ١٩٩٥ م، ص ٧١).

لكن التغيرات التي يعيشها العالم اليوم والتطور السريع الذي يواكب حياتنا دفع المرأة للخروج إلى العمل.

فأول امرأة خرجت إلى ميدان العمل فى العصور الحديثة هي المرأة الأوروبية وذلك عندما تكونت المجتمعات البورجوازية والرأسمالية وانهار النظام الإقطاعي السائد آنذاك.

فهاجر ملايين القرويين والفلاحيين من قراهم فارين من ملاكهم الإقطاعيين إلى المدن الكبرى ولكن لم يكن هروب الفلاحين نعمة عليهم، فقد فروا من عذاب الإقطاعي الظالم ليقعوا في براثن الرأسمالي الجشع الذي يعطيهم الفتات مقابل ساعات طويلة من العمل، فكان ما يتلقونه هؤلاء العمال من السيد الجديد لا يكاد يفي بحاجات الطعام البسيطة، فانتشرت بينهم الأمراض الفتاكة، وبذلك انقطع هؤلاء القرويون عن أسرهم في الأرياف، فلم يتمكنوا من إحضارهم ليعيشوا معهم، ولم يستطيعوا أن يرسلوا إليهم ما يكفل لهم العيش.

ويوماً بعد يوم اضطر النساء والأطفال القابعون في الريف إلى الزحف على المدن بحثاً عن لقمة العيش بأية وسيلة أو أي ثمن. فاستفاد الرأسماليون فائدة كبرى من خروج المرأة للعمل، حيث استطاعوا مواجهة تجمعات العمال المطالبة برفع الأجور.

وبقيت المرأة وحيدة في الميدان يمتص الرأسمالي دمائها و يستغلها أسوأ استغلال بعد أن تحطم نظام الأسرة الذي كانت تتمتع فيه بالحماية والرعاية من قبل زوجها. (محمد أحمد وأحمد فؤاد، ٢٠٠٣، ص ٢٧٠).

لقد خرجت المرأة الغربية إلى السوق والمصنع والشارع والمرقص، تبتغي في ذلك وغيره لقمة العيش!؟ فماذا صنعت لنفسها من كرامة؟ وماذا صنع لها الغرب؟! غير المهانة!؟

لقد أرخصوها وابتذلوا إنسانيتها وأهدروا كل قيمة أدبية لها! فسكرتيرة المكتب فتاة جميلة وبائعة المتجر فاتنة مثيرة، والجالسة على كيس النقود لا تصل إلى منصبها العتيد إلاّ بكفاءة واحدة، هي كفاءة أنوثتّها في الإغراء وإرضاء الزبائن في إبراز المفاتن فما معنى هذا كله؟

معناه أن القوم يستأجرون من الفتاة أو المرأة أنوثتها وخصائصها الطبيعية، لتؤدى في الاقتصاد دوراً معيباً ينحرف بها عن الكرامة ولا يمت إلى عوامل الاقتصاد الشريف بصلة.

وأي بؤس للمرآة وإهدار لقيمتها حين تحل في المتاجر الكبرى محل الخشبة التي تعلق عليها الملابس، أو الدمية التي تعرض عليها الأزياء؟ .. إنها دمية حية يلبسونها من ملابس المتجر ما يريدون ترويجيه والدعاية له، على أن تكون المسكينة بارعة القوام، رائعة الحسن، فاتنة الملامح، لتفيض من جمالها جمالاً على ما ألبسوها من الملابس، ولتعرضه أحسن العرض أمام زائري المتجر على مايريدون مقبلة مديرة .. غادية أو رائحة!!؟.

ألهذا خلق الإنسان!؟ .. أو هذه هي قيمته في حضارة المادة ووثنية المال؟ أو هذا مايراد لنا أن نقلده من حضارة الغرب المظلم؟!!.

إن المرأة إنسان كريم، وأسمى ما فيها إنسانيتها الرفيعة، وقد مضت سنة الله أن تجعل كرامتها منوطة برعاية أمانتها الخاصة!! وأن تجعل سعادتها منوطة بأداء وظائف تلك الأمانات، أماً وزوجة، وربة بيت!! وبهذا تهتف غريزة المرأة، و يشهد وجدانها الأزلي العميق، فإذا بنينا مكانها في الحياة على هذا الأساس، وقررنا لها حقوقها على هذا النهج توفرت كرامتها، وسُبغت سعادتها وهناؤها!! فإن كانت أماً ففي طاعتها رضوان الله، وتحت أقدامها الجنة!! وإن كانت زوجة صالحة فهي أفضل ذُخر يستفيده المرء في دنياه بعد تقوى الله!! فماذا وفرت لها حضارة الرقيق وأسواق النخاسة من كل ذلك في عصر الحضارة الغربية؟! (خالد عبد الرحمن، د٠ت، ص ٢٦٢).

ثم يأتي الإسلام وينقل المرأة من غياهب الظلام إلى النور ومن الرجس إلى الشرف، ومن عبودبة الإنسان إلى عبودية الله، ويضع لها حقوقاً (مـا لـها وما عليها).

فقد منح الإسلام المرأة حرية العمل والإرادة، وحق التملك والتصرف بما تملك وجعل حرية عمل المرأة كحرية عمل الرجل، وفرض الإسلام طلب العلم على المسلمة كما فرضه على المسلم (إبراهيم مبارك الجوير، ١٩٩٥م، ص ٧٢).

ولقد مضت سنة الله لدى ذوي الفطرة على أن يكون عمل المرأة داخل بيتها، فهي ملكة البيت تنجب الأولاد وترعى الزوج وتعد اللبنات الصالحة للأمة، فهي صاحبة فضل على المجتمع كله إذ تمده بلبناته وتوفر لرجالها وأولادها كل أسباب النجاح، فلا يحرز أبناء الوطن تقدماً علمياً أو نهضة شاملة، ولا يحققون مجداً وسؤدداً إلا وللمرأة أكبر الفضل في ، فهي أم أو زوجة العالم والطبيب والمهندس والزارع والصانع، وأم الأمهات اللائي يرضعن أبناءهن العزة و الكرامة، ويربينهن على التضحية.

ولذلك يسمى الله "عز وجل" بيت المرأة القرار، أي المكان الطبيعي الذي تستقر فيه المرأة و يهدأ بالها وتؤتي ثمارها كل حي بإذن ربها حيث يقوله سبحانه وتعالى: (وقرن في بيوتكـــــن) (سورة الأحزاب، آية ٣٣).

وكانت المرأة إلى جانب ذلك تشارك زوجها في زراعته وبعض صناعته وغير ذلك من الأعمال التي لا تخرجه عما فطرت عليه من أنوثة وحياء، ولا تلهيها عن وظيفتها الكبرى.

وإنه لمن خطأ الرأي وجهالة تسمية المرأة التي لا تعمل في قطاع عام أو خاص عاطلة، وغير مساهمة في الدخل القومي، ولا في بناء الأمة، ولا في نفقات الأسرة، لأن العمل الذي تقوم به من رعاية الزوج وتربية النشء هو أساس بناء الأمة، ولا يقوم بمال بل هو أساس المال العام، حيث أن الثروة تقاس بالإنسان والقوى المنتجة السليمة، ولهذا حاول بعض الاقتصاديين تقوم أعمال المرأة داخل بيتها، وتقدير العائد من ذلك على الأسرة وعلى الجماعة، فتبين لهم أن مساهمة المرأة تساوي أو تزيد على مساهمة الرجل، حتي سوغ لنفسه أن يقول: إن الزوج ليس هو العائل الوحيد للأسرة بل هناك عائل ثان وهو الزوجة (محمد أحمد وأحمد فؤاد، ٢٠٠٣م، ص ٢٧١).

ولكن ما موقف الإسلام من عمل المرأة خارج بيتها؟

إن من رحمة الإسلام للمرأة أنه لم يفرض عليها العمل خارج بيتها بل كلف الرجل بمزاولة مثل هذه الأعمال.

ومن سماحة الإسلام أنه أباح للمرأة العمل خارج بيتها في حالة الضرورة القصوى مراعاة لحاجة المرأة أو حاجة مجتمعها، فإذا كانت ثمة حاجة شخصية أو اجتماعية

تستدعي خروجها للعمل مثـــل (تمريض النساء وتطبيبهن وتوليدهن وتعليمهن) (فاطمة عمر نصيف، ١٩٨٣م، ص ١٨١). ودعوتهن إلى الله وغير ذلك بشروط محددة مراعاة لكرامة المرأة وصيانة عرضها.

ومن الأمثلة التاريخية الدالة على خروج المرأة المسلمة للعمل خارج بيتها في عهد النبي ﷺ:

* أسماء بنت أبي بكر الصديق ﷺ :

هذه الصحابية الجليلة زوجة الزبير بن العوام تقول عن نفسها، فيما رواه هشام قال: أخبرني أبي عن أسماء بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما قالت: (وكنت انقل النوى من أرض الزبير التي أقطعة رسول الله ﷺ، على رأسي وهى منى على ثلثي فرسخ، فجئت يوماً والنوى على رأسي فلقيت رسول الله ﷺ ومعه نفر من الأنصار، فدعاني ثم قال ((إلخ إلخ))، ليحملني خلفه فاستحيت أن أسير مع الرجال وذكرت الزبير وغيرته، وكان أغير الناس، فعرف رسول الله ﷺ أني قد أستحييت فمضى، فجئت الزبير، فقلت: لقيني رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلى رأسي النوى ومعه نفر من أصحابه، فأناخ لأركب فاستحيت منه وعرفت غيرتك، فقال والله لحملك النوى كان أشد عليَّ من ركوبك معه، قالت حتى أرسل إلى أبو بكر بعد ذلك بخادم تكفيني سياسة الفرس فكأنما اعتقني) (صحيح البخاري مع الفتح، رقم الحديث ٥٢٢٤، ص ٣١٩).

* خالة جابر بن عبد الله:

هذه المرأة احتاجت للعمل خارج بيتها وهي تعيش فترة (عدة الطلاق) فقد روى الإمام مسلم في صحيحة أن جابر بن عبد الله قال: (طلقت خالتي فأرادت أن تجد نخلها

فزجرها رجل أن تخرج، فأتت النبي ﷺ، فقال: بلى، فجذي نخلك، فإنك عسى أن تصدقي أو تفعلي معروفاً) (صحيح مسلم رقم الحديث ١٤٨٣، ص ١١٢).

والخلاصة أن المرأة قد خرجت إلى العمل في حياة النبي ﷺ والخلفاء الراشدين ولكن ذلك لم يكن المبدأ العام، إذ أن المبدأ العام هو القرار في البيوت.

والاستثناء هو الخروج للعمل أو للضرورة، فإذا كان المجتمع في حاجة إلى عمل المرأة أو كانت المرأة نفسها في حاجة إلى هذا العمل فلا مانع من ذلك ولكن بشروط محددة وفي مجالات معينة (توفيق علي وهبة، ١٩٨٣، ص١٩).

الشروط التي حددها الإسلام لخروج المراة إلى العمل خارج منزلها هي:

- لا تخرج إلا لحاجة.
- لا تخرج إلا بإذن زوجها.
- لا تخرج إلا متحجبة.
- لا تخرج متعطرة.
- لا تظهر زينتها بالصوت.
- لا تختلط مع الرجال.
- لا تسافر إلا ومعها ذو محرم (أحمد محمد عبد الله بابطين، ١٩٩١، ص).
- ألا يستغرق العمل وقتها وفكرها ووجدانها فيخرجها من خصائصها ومقتضيات مهمتها الفطرية (الزوجية، الأمومة) (البهي الخولي، د٠ت، ص ٢٤٥).

مجالات عمل المراة خارج البيت:

إن التكوين الجسماني للمرأة ، وتكوينها النفسي والعاطفي يختلفان كثيرا عن تكوين الرجل مما يترتب عليه عدم ملاءمة كثير من الأعمال التي يقوم بها الرجل للمرأة، إما لأن بدنها لا يحتملها، وإما لأنها تنافي ما فطرها الله عليه من حياء، وتبين كذلك أن المرأة تعاني كثيراً من الآلام في أداء وظيفتها الأساسية، من عادة شهرية، أو حمل أو ولادة أو إرضاع أو تربية.

فهل من الإنسانية أن تتحمل المرأة صعاب الحياة وتخوض معترك العمل كالرجل، وهي تواجه كل شهر تغيرات طبيعية (الحيض) تجعلها شبه مريضة؟

هل من الإنسانية إن تكلف الحامل مع ما تعانيه من المتاعب الجسدية والنفسية ما يكلفه الجر من الأعمال؟ وكذلك المرضع؟.

إن الأطباء ينصحون بأن تحاط المرأة بجو من الحنان، أو يعتني بها عناية خاصة في مثل هذه الظروف.

فهل يمكن أن يتمّ ذلك في المصنع أو المتجر أو المكتب ؟ وصاحب العمل لا تهمه حالتها الصحية أو النفسية، ولا يعرف حاجتها إلى الحنان والرعاية، إنه يعرف فقط أن عليها أن تؤدي عملاً تأخذ في مقابله راتباً مهما كانت ظروفه.

لهذا كله لا بد أن تكون مساهمة المرأة بالعمل خارج البيت محدودة، فتحديدها يكون في تضييق مجالاتها، والحرص على ملاءمتها لطبيعة المرأة، ومن هذه المجالات:

- تطبيب النساء.

- تعليم البنات.
- الإشراف الاجتماعي.

ورعاية الأمومة والطفولة، والقيام بما يماثل عملها في البيت كالحياكة والنسيج فلها مشكورة أن تشارك في مثل هذه المجالات، لأنها تلائم فطرتها، وتسد حاجة في المجتمع.

وليس هذا حجراً على المرأة ولا تقييداً لحريتها، ولا تقليلاً لدورها في الحياة فإن كل عمل يعمله الرجال يعد له حسن رعاية المرآة لزوجها.

فقد جاءت امرأة إلى رسول الله ﷺ فقالت: بأبي أنت وأمي يا رسول الله، أنا وافدة النساء إليك، وإن الله عز وجل بعثك إلى الرجال والنساء كافة، وإنا معشر النساء محصورات مقصورات قواعد بيوتكم وحاملات أولادكم، وإنكم معشر الرجال فضلتم علينا بالجمع والجماعات وشهود الجنائز والحج بعد الحج، وأفضل من ذلك كله الجهاد في سبيل الله عز وجل، وإن أحدكم إذا خرج في سبيل الله حاجاً أو معتمراً حفظنا لكم أولادكم وأموالكم وغزلنا أثوابكم وربينا أولادكم أنشارككم في هذا الأجر والخير، فالتفت النبي إلى أصحابه بوجهه كله و قال: (هل سمعتم مسألة امرأة قط أحسن من مسألتها في أمر دينها)! قالوا: يا رسول الله، ما ظننا امرأة تهتدي إلى مثل هذا، فالتفت إليها النبي ﷺ وقال: (افهمي أيتها المرأة واعلمي من خلفك من النساء أن حسن تبعل المرأة لزوجها يعدل ذلك كله).

ويُعد قصر أعمال المرأة على مجالات معينة لحكم سامية منها:

* ملائمة طبيعتها كأنثى خلقت للحمل والولادة ، وذات طاقات معينة.
* التفرغ للمهمة العظمى لتمدنا ببناة المجتمعات وصانعي الحضارات.

* تحقيق الاستقرار الأسري فإن عمل المرأة في كل الميادين يجعلها تختلط بغير زوجها ويجعل زوجها يختلط بغيرها، وغالباً ما يجد الواحد منهما في زميله من الملاطفة والموادعة ما لا يجده في زوجته، فينهار بذلك ما بين الزوجين، والشواهد على ذلك كثيرة.
* حمل المرأة على الزواج والإنجاب، وذلك لأن عملها المطلق يشجعها على تأخير الزواج أو العزوف عنه بالكلية، وحتى المتزوجة تعمد إلى عدم الإنجاب أو التقليل منه.

وفي هذا خطر كبير على المجتمع، كما أنه يفقد المرأة خاصيتها (محمد أحمد وأحمد فؤاد، ٢٠٠٣م، ص ٢٧٣ – ٢٧٧).

وجهة النظر الاجتماعية نحو عمل المرأة:

تعددت الأدوار الاجتماعية للمرأة ، فهي تمثل عنصرا هاما من عناصر المجتمع، إذ يقع عليها عبء كبير في تقدم وازدهار أي مجتمع من المجتمعات، حيث ينقسم أفراد المجتمع من حيث وجهة نظرهم نحو عمل المرأة إلى ثلاث اتجاهات:

* الاتجاه الأول: المؤيدون لعمل المرأة.
* الاتجاه الثاني: المعارضون لعمل المرأة.
* الاتجاه الثالث: الموازنة والتوسط بين الرأيين.

الاتجاه الأول: المؤيدون لعمل المرأة:

يعلن أنصار هذا الاتجاه رأيهم في قضية المرأة بأن عملها ضرورة اجتماعية واقتصادية بحتة لا بد منها في هذا العصر الذي يتميز بالتقدم الحضاري السريع والنمو

المتزايد في شتى شؤون الحياة بحث أصبح عملها ضرورة من ضروريات الحضارة ولازمة من لوازم التمدين.

فالمرأة تمثل نصف المجتمع ، ولا يمكن جعلها قابعة في المنزل تنحصر مسئوليتها في غسيل الثياب وطهي الطعام وخدمة البيت وتربية الأولاد . ففي بقائها في البيت وتعطيل قدراتها و إمكانياتها وطاقاتها بهذا الشكل تعطيل الأمة نفسها عن النهوض بمستوى العمل والإنتاج .

فلا بد إذن من استثمار طاقات المرأة في المجتمع والاستفادة منها في دفع التقدم وتحقيق النمو والرفاهية المنشودة .

إن تغير الأوضاع الاجتماعية ، واتساع معدلات النمو الحضاري والتقدم الصناعي وانتشار التعليم أتاح الفرصة أمام المرأة للتحرر والتعليم والعمل وتحقيق قدر كبير من الاستقلال الاقتصادي سواء قبل الزواج أو حتى أثناء الزواج ، هذا إلى جانب أن ظهور الخدمات الطبية المتخصصة في رعاية الأطفال وإعداد الوجبات الغذائية والخدمات المنزلية ساعد المرأة المتزوجة على تخصيص جزء كبير من وقتها للعمل ، فالمساواة الكاملة والمطلقة بين الرجل والمرأة في جميع الحقوق والواجبات هو ما ينادي به أنصار هذا الاتجاه . ومن أول تلك الحقوق حق العمل في أي مجال ترغبه وبأية طريقة تريدها دون أدنى شرط أو قيد .

ومن أنصار عمل المرأة والمؤيدين لخروجها من البيت فئات متعلمة ومثقفة ثقافة غربية في المجتمع، حيث تنظر تلك الفئات إلى عمل المرأة وخروجه في البلاد البترولية – من زاوية أخرى– فهي ترى أن في خروج المرأة للعمل توفير للأيدي العاملة، وتوفير

دخل للأسرة، وشغل أوقاتها مما يزيد من اطمئنان المرأة وثقتها بنفسها، ويقلل من الشعور بالوحدة لدى بعض النساء ويزيد من ثقافة المرأة وقدرتها على الحوار، كما يساعد على تقليل الفاقد التعليمي (إبراهيم مبارك الجوير، ١٩٩٥م، ص ٨١ - ٨٦).

الاتجاه الثاني: المعارضون لعمل المرأة:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن عمل المرأة الأساسي ووظيفتها الحقيقية ورسالتها السامية في الحياة تتلخص في تفرغها لبيتها، فعمل المرأة في البيت لإدارة شؤونه الداخلية وتربية الأطفال فيه والقيام على شؤون الزوج من أساسيات الحياة التي ينبغي عدم التغافل عنها. وتعد هذه الوظيفة من أهم وظائف المرأة ومسؤولية ينبغي عدم التقليل من شأنها وأهميتها.

ويعتمد أصحاب هذا الاتجاه على المبدأ الأصولي الذي يقول: (إن درء المفاسد مقدم على جلب المصالح) فخروج المرأة للعمل خارج منزلها يحقق لها ولمجتمعها منافع اقتصادية إلا أنه في الوقت نفسه يحمل بين طياته ضرراً اجتماعياً يفوق تلك المنفعة والمصلحة الاقتصادية، لما يسببه من الانحلال الأخلاقي والتفكك الأسري.

وقد أثبتت الدراسات الطبية والنفسية أن المحاضن وروضات الأطفال لا تستطيع القيام بدور في التربية، ولا في إعطاء الطفل الحنان الدافق الذي تغذيه به الأم (إبراهيم مبارك الجوير، ١٩٩٥، ص ٨٩).

فوظيفة الأمومة تتصاغر أمامها الوظائف الأخرى، حتى ورد في الأثر أن الجنة تحت أقدام الأمهات، لعظم دور الأم ومسؤوليتها.

ويرى أنصار هذا الرأي أن وظائف المرأة الفسيولوجية تعوقها عن العمل خارج المنزل. فاختلاف تركيبها الجسدي والنفسي عن الرجل، وما يعتري المرأة في الحيض والحمل والولادة والرضاعة كل ذلك لا يعينها على الاستمرارية في العمل، وإنما هو تعطيل للعمل ذاته، كما أن العمل يشكل لها في هذه الحالات عبئاً إضافياً وجهداً مزدوجاً يؤثر على صحتها الجسدية والنفسية على حد سواء.

هذا بالإضافة إلى أن عمل المرأة وخروجها من البيت يصاحبه توترات ومشادات، حول من الذي يقوم بالإنفاق على الأسرة مما يؤدي إلى زيادة حالات الطلاق، وانخفاض نسبة المواليد، وظهور الانحراف الخلقي لدى الأطفال.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن البلاد المتخلفة تعاني بطالة حقيقية ومقنعة ، وهناك الملايين من الرجال الذين يبحثون عن عمل فلا يجدونه، ومع هذا تقام حملات إعلامية ضخمة تتحدث عن نصف الأمة المشلول، ونصف الأمة المسجون، ونصف الأمة المعطل عن الإنتاج ويطالبون بإخراج المرأة إلى ميادين العمل والإنتاج، ولا إنتاج هنـــاك!! (إبراهيم مبارك الجوير، ١٩٩٥م، ص ٩٠ – ٩٤).

الاتجاه الثالث: الموازنة والتوسط بين الرأيين:

يرى أعضاء هذا الاتجاه أن التوازن شيء ضروري، ولا بد منه في قضية عمل المرأة وخروجها من البيت، حيث أن العادات قد أثرت في الأزمنة القريبة الماضية، واستطاعت أن تحجب عن المرأة نور العلم و الثقافة، وساعدت بذلك على ارتفاع نسبة الأمية بين النساء في معظم المجتمعات، فعزلت المرأة عن حركة المجتمع وأسدلت ستاراً كثيفاً من التخلف والركود.

إن المرأة العربية اليوم تعاني ضغوطاً اجتماعية عديدة فتقف حائرة عند مفترق الطريق، لا تعرف إلى أين المسير أو أي مسلك عليها أن تسلكه لكي تحفظ نفسها وتحافظ على أسرتها.

فالعصر الحاضر وإيقاع الحياة السريع المتغير باستمرار فرض عليها القيام بوظائف إضافية غير وظيفة الزوجة الأم. ولكن بعض الفئات من النساء حاولن أن يتجاهلن هذه الوظائف الجديدة واعتبرناها شيئاً ثانوياً ، فالعمل ليس ضرورة بالنسبة للمرأة خصوصاً إذا لم تكن بحاجة ملحة له سواء من الناحية المادية أو المعنوية. فقاومت تلك الفئات من النساء هذه الضغوط بالانصراف الكلي إلى الحياة الأسرية وحدها.

والبعض الآخر من النساء وجدن في هذه الوظائف الجديدة حافزاً على التخلص من التبعية والتخلي عن الزواج والأمومة والإقبال كلية على المهنة والاستغراق في العمل الخارجي.

وقد ينتاب المرأة المعاصرة مزيج من الاتجاهات المتناقضة والصراعات فيما يتعلق بالأمور الزوجية والأسرية والمهمات الخارجية.

إن إمرأة اليوم لها عملان: إحداهما أم وزوجة، والآخر موظفة. وعليها أن تقوم بالتوفيق بين هذين العملين الثنائيين.

ومن هذا المنطلق ينظر أصحاب الاتجاه الثالث إلى موضوع عمل المرأة وخروجها من زاوية الإسلام الجامعة بين العمل والحفاظ على القواعد الشرعية، فمدنية الإسلام وحضارته العريقة لا ترضى للمرأة غير الانسجام الكامل مع قوانين الفطرة. فالإسلام هو النظام الوحيد الذي أعطى المرأة جميع حقوقها ونظر إلى وظيفتها الطبيعية وظيفة الأم

التي فطرها الله عليها فجعله لها المقام الأول، ومع هذا سمح لها بالخروج من منزلها لأية ضرورة تعرض لها، ولطلب العلم أيضاً وللعبادة ولمساعدة المجاهدين كذلك: وكل هذا في إطار النظام الإسلامي والآداب الإسلامية.

فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن العمل حق ضروري للمرأة، ولكن في المجالات التي تتناسب مع أنوثتها، ولا تتصادم مع القيم الإسلامية، ويختلف أصحاب هذا الاتجاه مع الاتجاهين السابقين في نقطة التنفيذ، وطريقة العمل، ومجالاته فهم يرون أن التوسط هو خير الأمور فلا إفراط ولا تفريط وأصحاب هذا الاتجاه لم يطلقوا رأيهم بدون شرط وقيد، وإنما علقوه بشروط وضوابط معينة تحفظ للمجتمع الإسلامي كيانه وتماسكه وتتناسب مع ظروفه وأحواله. ومن هذه الشروط والضوابط التي يراها أصحاب هذا الاتجاه ما يلي:

* يجب توفير المناخ الملائم، والوسائل المريحة أمام المرأة العاملة للتوفيق بين العمل في البيت وخارجه.
* لا بد أن يكون عمل المرأة متفقاً مع تكوينها الجسمي والنفسي والروحي ومقوماتها، وأن تؤدي العمل في المكان الآمن والوقت الملائم، وبالأسلوب الذي يحفظ عليها كرامتها ويجنبها المزالق.
* أن تقتضي حاجة المجتمع إلى عملها فلا تتقلد وظائف لا يحتاج إليها المجتمع، ومن ثم تكون النتيجة ضياعاً للوقت وإهدار للجهد والطاقة على حساب بيتها وأسرتها ولا مردود لعملها.
* موافقة ولي أمرها أياً كان عملها.

* يجب إعداد المرأة نفسياً وفكرياً بما يجعلها على وعي تام بنمط السلوك الذي يجب أن تسير عليه وعدم التأثر بالثقافات المنحرفة.

واعتمد أصحاب هذا الاتجاه في حصرهم لعمل المرأة على مجالات معينة من عدة منطلقات هي: اختلاف التكوين البيولوجي بين المرأة والرجل، ومصلحة المجتمع تكمن في تقسيم العمل وأزلية التخصص بين المرأة والرجل، والحفاظ على كرامة المرأة وصيانتها. (إبراهيم مبارك الجوير، ١٩٩٥م، ص ٩٧ - ١٠٣).

الآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل:

يمكن القول بأن هناك ثلاثة دوافع أدت إلى خروج بعض النساء من بيوتهن للعمل، وهي:

* الدافع الاقتصادي الذي يعني الحاجة للمادة، أو محاولة التحرر من التبعية المادية للرجل.
* الدافع الاجتماعي الذي يعني بناء علاقات اجتماعية خارج محيط الأسرة أو العائلة الواحدة.
* الدافع النفسي ويعني محاولة تحقيق الذات من خلال أداء نوع العمل الذي تميل إليه.

هذه الدوافع لا تكون دائماً المبرر الوحيد والدافع الأقوى للمرأة في الخروج إلى العمل خارج بيتها وخاصة في المجتمعات الميسورة مادياً، والتي تحكم وفق الشريعة الإسلامية فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية، التي تكفل للمرأة حقها من الرعاية والعناية

والعيش الكريم، الذي هو من واجبات الرجل حيال من يعول، بل قد يكون هناك عامل التقليد للغير، والمحاكاة لبعض الأمم الأخرى، ونوع من الترف وضياع الوقت (محمد بن سعد آل سعود، ٢٠٠٢م، ص ٧٩).

فما هي الآثار المترتبة على خروج المرأة إلى العمل خارج بيتها؟

يترتب على خروج المرأة إلى العمل خارج بيتها نوعين من الآثار:

النوع الأول: الآثار الإيجابية.

النوع الثاني: الآثار السلبية.

أ- الآثار الإيجابية المترتبة على خروج المرأة للعمل:

* إن الأموال متوافرة والعمالة قليلة والأيدي المحلية غير متوافرة بصورة كافية مما يستدعي جلب كثير من الأيدي العاملة من الخارج واستقدام الكفاءات والخبرات. مما يؤدي إلى تغيرات اجتماعية غير مرغوب فيها، ويؤدي ذلك بطبيعة الحال إلى تغير البنية الديموغرافية للسكان حيث يصبح العنصر الوافد يشكل خطراً حقيقياً على السكان الأصليين لهذه البلاد، وليس هناك من حل في تخفيف هذه الأزمة سوى إخراج نصف الأمة المعطلة حالياً عن العمل والإنتاج إلى ميدان العمل والإنتاج.

* **من الناحية العلمية:** احتاج المجتمع إلى سائر المجالات ومختلف فروع العلم والمعرفة لتعمل فيها المرأة دون التركيز على مجالات معينة أو تخصصات محدودة

- **من الناحية الاقتصادية:** عمل المرأة يوفر دخلاً للأسرة، وينمي فيها الشعور بالمسؤولية والالتزام والجدية. بالإضافة إلى تحملها مسؤولية إدارة ميزانية الأسرة في حدود الدخل وتوزيع الميزانية بشكل منظم بين الاستهلاك والادخار بدلاً من انشغالها خارج المنزل بالسهرات والحفلات والصرف.

- **من الناحية الاجتماعية:** لا تعاني المرأة العاملة خارج المنزل في أغلب الحالات مشكلة الفراغ التي تعانيها معظم ربات البيوت، لأن عمل المرأة يشعرها بالمسؤولية وأهمية الوقت واستغلاله بشكل مفيد حيث تنظم المرأة العاملة وقتها بين الإشراف على البيت وإدارة شؤونه وبين القراءة والإطلاع وبين رسالتها في العمل وتدريس الأطفال ومتابعة تحصيلهم العلمي.

- **من الناحية النفسية:** إن المرأة العاملة خارج بيتها أكثر اطمئناناً واثقة بالنفس من المرأة العاملة داخل المنزل فقط، بما يتيحه لها العمل من الاختلاط بالآخرين واكتساب خبرات ومهارات تجعلها أقدر على تحمل الأعمال المناطة بها. إن المرأة العاملة خارجاً تدرك أهمية العمل، ومن ثم أهمية الوقت فهي داخل منزلها أكثر انضباطاً ودقة في استغلاله.

- شغل وقت الفراغ حيث تلجأ بعض الأرامل والمطلقات وزوجات الأشخاص الذين يتغيبون عن الأسرة لفترات طويلة نتيجة ظروف العمل بأخذ قسط ملائم من التعليم ويلتحق بالعديد من الوظائف وهن بهذه الوظائف يسعين للتخفيف من آثار الشعور بالوحدة، وإن كانت الحاجة الاقتصادية غير ملحة بالنسبة لهن.

* صقل شخصية المرأة العاملة وقدرتها على مشاركة زوجها في التفكير والتخطيط للأسرة والارتقاء في مستوى تعاملها مع زوجها وأولادها، مما يعينها على حسن إدارة دفة المنزل هذا بالإضافة إلى ثقافتها التي تثري فكرها ووجدانها.

* **الفاقد التعليمي:** ويقصد بالفاقد التعليمي عدم تحقيق عائد تربوي يتكافأ مع الجهد والإنفاق الخاص ببرنامج تربوي معين في فترة زمنية معينة، فمن الخسارة الفادحة للمجتمع، أن تبذل أموال باهظة وتكاليف عالية وجهود مكثفة لتخريج دفعات من الجامعات والمعاهد والكليات في كل عام، ثم لا تستثمر هذه الطاقات الشابة الحيوية، ولا يستفيد المجتمع من هذه القوى العاملة (إبراهيم مبارك الجوير، ١٩٩٥م، ص ٨٤).

* **طموح الأبناء العلمي:** أكدت الدراسات مدى تأثير تعليم الأم وتقلدها الوظائف العالية في المجتمع في الطموح العلمي لأبنائها. (إبراهيم مبارك الجوير، ١٩٩٥م، ص ٨٦).

* ازدادت كفاءة الأسرة في أدائها لوظيفة التنشئة الاجتماعية من ناحية ازدياد التعاون بين الزوجين في تربية أبنائهما واضطرار الأبناء الاعتماد على أنفسهم وتحمل بعض المسؤوليات مما يهيئ لهم فرص أفضل للنمو السليم (كاميليا إبراهيم عبد الفتاح، ١٩٨٤م، ص ١٠٥).

ب- الآثار السلبية المترتبة على خروج المرأة للعمل خارج بيتها:

- تشير الدراسة التي مولها مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية في قسم الطب النفسي في كلية الملكة ماري الطبية بلندن، أن الرجال في منتصف العمر ممن تعملن زوجاتهن بدوام جزئي أو لا يعملن ويبقين في المنزل للعناية بالأسرة ورعاية الأطفال سجلوا أقل درجات الكآبة مقارنة بالرجال الذين تعمل زوجاتهم بدوام كامل، كما تزيد مخاطر الكآبة والمشكلات النفسية بين الرجال الذين تتجه زوجاتهم للعمل خارج المنزل، ويتخلين عن العناية بشؤون الأسرة، كما أكدت الدراسات الحديثة التي أجريت في المعهد الأمريكي للتوتر بنيويورك أن مستوى التوتر الذي تعاني منه المرأة العاملة مرتفع فالظروف الاقتصادية تدفعها إلى بذل كل ما في وسعها من جهد للمحافظة على الدخل الشهري دون أي نفص، لذلك أصبحت المرأة تبذل مجهوداً كبيراً في عملها على حساب صحتها وأعصابها خاصة أن عملها لا يتوقف بعودتها إلى البيت ، ولكنها تضطر إلى مباشرة مهمتها كربة بيت وأم أيضاً، فتكون النتيجة الطبيعية لهذه الدوامة التي لا تنتهي الإحساس بالتعب والمرض في نهاية الأسبوع حتى أن المتخصصين أطلقوا على هذه الحالة التي أصبحت تشكل ظاهرة اسم (مرض الراحة) لأنها تظهر يوم الإجازة (مجدي بدوي، ٢٠٠٢م، ص٢٢).
- أثبتت التقارير الطبية ارتفاع نسبة وجع الرأس الدائم سبعة أضعاف لدى العاملات عنه لدى ربات البيوت، كما أكدت التقارير أن موت الجنين أو ولادته قبل الأوان،

يشكل نسبة أكبر عند النساء العاملات، حيث يرجع السبب الرئيسي في ذلك إلى العامل النفسي، بالإضافة إلى التشوية الجسمي الذي تعاني منه بعض النساء، والمتمثل في تضخم الرجلين أو تضخم البطن بسبب الحالة النفسية للمرأة، والضغوط التي تتعرض لها نتيجة للمسؤوليات التي تقع على عاتقها والموزعة مابين الزوج والأولاد والعمل، والذي يؤدي بها إلى ازدياد التوتر والقلق لديهما (علي القاضي، ١٩٨٤م، ص ١٠٩ - ١١١).

* كما أثبتت الدراسات أن المرأة العاملة خارج بيتها تنفق من دخلها ٤٠ % على المواصلات والمظهر، ولو جلست في بيتها لوفرت ٧٠ % من الدخل (مفلح السبيعي، ٢٠٠٢م، ص ٤٣).

* إن خروج المرأة للعمل قد دمر الأسرة، وتدمير الأسرة يقع ضحيته الأطفال، فهم أكثر تضرراً إذ يحرمون من أشد ما يحتاجونه، وهو الرعاية والحب والشعور بالأمان، والنموذج القيادي والتربية السليمة ، وهناك ٨٠ % من السيدات الأمريكيات العاملات يرغبن في ترك أعمالهن والعودة إلى بيوتهن للتفرغ لتربية أولادهن، لأن دور الحضانة فشلت فشلاً ذريعاً في التربية ، ففسدت أخلاق أولادهن.

* ومن الآثار السلبية لعمل المرأة خارج بيتها إزدياد نسبة الطلاق والتي أدت إلى زيادة نسبة اللذين يعيشون حياة غيرة مستقرة وكذلك ازدياد نسبة جنوح الأحداث وتفشي المخدرات، والاغتصاب والإرهاب (سهيلة زين العابدين حماد، ٢٠٠٠م، ص ١٣٨).

* يتعرض أطفال المرأة العاملة خارج بيتها إلى مشكلات نفسية وبدنية وغيرها من المشكلات، حيث أثبتت الدراسات الاستقصائية طويلة المدى: أن حرمان الأطفال من حنان الوالدين في مراحل الطفولة تكون له انعكاسات عاطفية، ونفسية ، لاتتوقف أثارها في مرحلة الطفولة، بل تستمر مع عدد منهم في مراحل أعمارهم اللاحقة، بما يحدث معه التأثير على شخصياتهم وأنماط سلوكهم وتعاملهم مع الآخرين.

حيث تضاعفت المشكلات في ظل انتشار عدد من الظواهر السيئة بين الناشئة، كالتدخين والانحراف الخلقي والجرائم والمخدرات، والتي قد تجد البيئة الخصبة في ظل انشغال الأب بأعباء المعيشة، ثم جاءت الأم لتلغي ما بقي من متابعة ورعاية نتيجة خروجها للعمل، لتتسلسل النتائج لهذا الانشغال من قبل ربي الأسرة.

* الاحتياج إلى الخدم الذين يكون في مجيئهم أنواع من الهدر الاقتصادي والانعكاسات الأمنية السلبية وكذلك التأثير على لغة الأطفال وعلى عاداتهم وقيمهم الاجتماعية، وغير ذلك مما لا يخفى على المتخصصين فى نسبته و أخطاره، فالخادمة لا يمكن أن تعوض ما تعطي الأم من الحنان والحب والعطاء والنصح والتوجيه (خالد عبد الرحمن الشائع، ٢٠٠٥م، ص ١٥٤ - ١٥٥).

* ومن الآثار السلبية لخروج المرأة إلى العمل خارج بيتها ظهور زواج المسيار، وفيه تتفق الزوجة مع الزوج أنه ليس له حقوق عليها، ولا عليها واجبات تجاهه، فكل واحد منهما ليس عليه تجاه الآخر سوى حق واحد، وهو المعاشرة الزوجية

فقط، وهي تقيم في بيتها أو بيت أهلها، ولا نفقة لها عليه. وهذا النوع من الزواج إن بدا في ظاهره حلال، فهو يناقض قانون الزواج في الإسلام وفيه هدم لكيان الأسرة، وهذا النوع من الزواج خطير، وله نتائج خطيرة، لأنه سيوجد في مجتمعاتنا نظام عائلة الوالد المنفرد الذي وجد في الغرب نتيجة العلاقات غير الشرعية (سهيلة زين العابدين، د . ت، ص ١٣٩).

* ومن الآثار السلبية لخروج المرأة إلى العمل خارج بيتها مزاحمتها للرجال وتعطيلهم، فلا شك أن توسيع دائرة توظيف المرأة، يؤدي إلى تعطيل الرجال عن العمل، فتنتشر البطالة، وهي معول هدم، وليس من الحكمة أن تعطل المرأة عن وظيفتها الكبرى لتحل محل رجل فتعطله عن العمل وتدفعه إلى التخريب (محمد أحمد وأحمد فؤاد، ٢٠٠٣م، ص ٢٧٨).

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

العينة: اشتملت عينة الدراسة على (١٠٣) امرأة عاملة من النساء العاملات بمنطقة المدينة المنورة في المستشفيات بعدد (١٤)، وفي المدارس بعدد (٨٩) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

مجتمع الدراسة: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على (١٥٠) إمرأة عاملة، بمنطقة المدينة المنورة، حيث تم استبعاد الاستبانات الناقصة، بحيث اشتملت العينة النهائية على (١٠٣) إمرأة عاملة.

ثانياً: الأدوات المستخدمة في الدراسة:

وللتحقق من الفروض قامت الباحثة بإعداد إستبانة عن عمل المرأة، حيث قامت بالإجراءات التالية لإعداد الإستبانة.

أ- اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات في البيئة العربية والسعودية عن عمل المرأة، ثم قامت بصياغة عبارات الاستبيان، وعرضت الباحثة الاستبانة على عدد من المتخصصين في مجال البحوث التربوية والنفسية بصورتها المبدئية، وقامت الباحثة بإجراء ما أسفر عنه التحكيم من ملاحظات.

ب- التزمت الباحثة بالمعايير التالية، حيال توصيات المحكمين:

١- حذف أي عبارة يرى ثلاثة من المحكمين حذفها.

٢- تعديل أي عبارة يرى ثلاثة من المحكمين تعديلها.

٣- إضافة أي عبارة يرى ثلاثة من المحكمين إضافتها. مع دراسة سائر التوجيهات التي يدلي بها أي أحد من المحكمين للاستفادة منها.

ج- تقليل عدد عبارات الاستبانة من ٤٢ عبارة إلى ٣٩ عبارة، لطلب عدد من المحكمين، وذلك بعد حذف ثلاث عبارات نتيجة كثرة الملاحظات الواردة عليهم.

د- إضافة عبارة واحدة، طلب بعض المحكمين إضافتها للاستبانة. وبذلك صارت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (٤٠) أربعون عبارة.

هـ- للتأكد من وضوح أداة الدراسة من حيث المعنى بالنسبة لمجتمع الدراسة، قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة في صورتها النهائية على عدد من المعلمات بلغ عددهم (٥) خمسة، وأفادوا جميعاً بأن جميع عبارات الاستبانة واضحة.

صدق الاستبانة:

تحققت الباحثة من صدق الاستبانة عن طريق الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، الذي أشير إليه في الجزء الخاص ببناء الاستبانة.

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت نتيجته ٨٨%، وبذلك تكون الاستجابة على درجة عالية من الثبات.

إجراءات الدراسة:

يمكن تلخيص إجراءات الدراسة في النقاط التالية:

١- طلب موافقة الجهات الإدارية على إجراء الدراسة. تمت مخاطبة الإدارة العامة للتربية والتعليم للموافقة على إجراء الدراسة في المدارس التابعة لها، عن طريق عمادة الكلية، وقد صدرت موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم.

٢- وزعت الاستبيانات على المدارس بواسطة الباحثة.

٣- استعيدت الاستبيانات خلال مدة أسبوعين من بدء توزيعها.

٤- فُحصت الاستبانات واستبعدت الاستبانات الناقصة أو التي ظهر فيها عدم جدية المُستبان.

٥- حُلت إجابات العبارات الواردة في الاستبانة إلى قيم الرقمية، والتي كانت (١- صفر)، إذا كانت نعم تأخذ(١)، وإذا كانت الإجابة (لا) تأخذ صفر.

٦- فُرغت درجات الاستبانات عن طريق الباحثة.

٧- استخرجت نتائج الإحصاء بعد معالجتها بالأساليب الإحصائية.

٨- فرغت نتائج الدراسة في جداول.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١- النسبة المئوية لحساب متوسط نسبة الاستجابة.

٢- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاستبانة بالتجزئة النصفية.

٣- المتوسط الحسابي للإجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة.

٤- اختبار كا٢ لدى عينتي الدراسة للتحقق من فروض الدراسة.

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن ما يلي :

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات في أسباب خروج المرأة للعمل (أسباب

اقتصادية/ذاتية واجتماعية)، ويوضح الجدول رقم (١)، والجدول رقم (٢) نتائج هذه العلاقة الارتباطية.

جدول رقم (١)

يوضح خروج المرأة للعمل من أجل العائد الاقتصادي

م	العبارة	متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات	متوسط نسبة الاستجابة للممرضات	كا٢	مستوى الدلالة
١	رغبتي في زيادة دخل الأسرة دفعتني للعمل	٦٣,١٤	٦٤,٧١	٧,٧٨	د
٢	يحقق لي العمل استقلالاً اقتصادياً	٩٣,٢	٩٠,٢	٦٩,٦٤	د
٤	تدفعني رغبتي في استثمار المؤهل إلى العمل	٨١,٥٥	٨٤,٣١	٤٣,٤٥	د
١٢	أرغب في ترك العمل إذا سمحت لي الظروف	٤٤,٦٦	٥٨,٨	٢,١٢	ع. د

من خلال استجابات عينة الدراسة حول (خروج المرأة للعمل من أجل العائد الاقتصادي) يتضح أن هناك مجموعة من الأسباب وهي العبارتين (٢، ٤)" يحقق لي العمل استقلالاً اقتصادياً تدفعني رغبتي في استثمار المؤهل إلى العمل " نسبة متوسط استجابة لهذه العبارات تقـع ما بين (٩٣,٢ – ٨١,٥٥)، بمعنى أنها تزيد عن ٧٠ % وبالتالي فإن هذه الأسباب تؤثر بدرجة كبيرة في خروج المرأة للعمل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أما بالنسبة للعبارة (١) "رغبتي في زيادة دخل الأسرة دفعتني للعمل" نسبة متوسط الاستجابة لها (٦٤ – ٦٣) بمعنى أنها تقع بين (٦٣ – ٧٠ %) و بالتالي فإن هذا السبب يؤثر بدرجة متوسطة في خروج المرأة للعمل من وجهة نظر أفراد العينة.

أما بالنسبة للعبارة (١٢) أرغب في ترك العمل إذا سمحت لي الظروف فنسبة متوسط الاستجابة (٤٤ – ٥٨) بمعنى أنها أقل من ٦٣,٥% وبالتالي فإن هذا السبب يؤثر بدرجة ضعيفة في خروج المرأة فيما يتعلق بالدلالة الإحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات حول خروج المرأة للعمل من أجل العائد الاقتصادي فقد وجد بعد حساب كا٢ أنها غير دالة إحصائياً لجميع العبارات سوى عبارة واحدة وهي "أرغب في ترك العمل إذا سمحت لي الظروف" بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات والممرضات سوى في هذه العبارةخروج المرأة للعمل لتحقيق ذاتها ومكانتها الاجتماعية.

جدول رقم (٢)

يوضح مبررات خروج المرأة للعمل لتحقيق ذاتها ومكانتها الاجتماعية

م	العبارة	متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات	متوسط نسبة الاستجابة للممرضات	كا٢	مستوى الدلالة
١٠	أرى في خروجي للعمل تحقيقاً لآمالي	٨٦,٤١	٧٦,٤٧	٤٠,٥٢	د
٦	أشعر بالمتعة أثناء قيامي بالعمل	٨٣,٥	٧٦,٤٧	٣٦,٤٥	د
٤٠	أشعر بالرضا في عملي	٨٢,٥٢	٨٢,٣٥	٤٢,٠٨	د
٣٠	وجود الاختلاط مع الرجال في العمل يعطيني الثقة في الذات	١٠,٦٨	١٧,٦٥	٥١,٨٥	د
٥	لدى حاجة ملحة في الوصول إلى مركز اجتماعي مرموق	٦٥,٠٥	٥٨,٨٢	٦,٠٩	د
١٧	أرى في خروجي للعمل ضرورة لتحقيق ذاتي	٨١,٥٥	٧٦,٤٧	٣٣,٩٢	د
٣	يسد العمل لي أوقات الفراغ	٧٨,٦٤	٨٠,٣٩	٣٤,٨٧	د
٧	قدرتي على تحمل المسؤولية دفعتني إلى العمل	٨٢,٥٢	٧٨,٤٣	٣٧,٦٢	د

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

من خلال استجابات عينة الدراسة حول خروج المرأة للعمل من أجل تحقيق ذاتها ومكانتها الاجتماعية وجد إن مجموعة العبارات (١٠ - ٦ - ٤٠ - ١٧ - ٣ -٧) فإن نسبة متوسط الاستجابة لهذه العبارات تقع ما بين (٨٦,٤١ - ٧٦,٤٧%) بمعنى أنها تزيد عن ٧٠% وبالتالي فإن الأسباب تؤثر تأثيراً كبيراً في خروج المرأة للعمل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من معلمات وممرضات.

أما العبارة (٥) متوسط نسبة استجابة أفراد عينة الدراسة لها (٦٥ -٥٩%) بمعنى أنها تقل عن ٧٥ وتزيد عن ٥٨% وبالتالي فإن هذا السبب يؤثر تأثيراً متوسطاً في خروج المرأة للعمل من وجهة نظر أفراد العينة.

أما بالنسبة للعبارة (٣٠) فمتوسط نسبة الاستجابة تراوح (١٠ - ١٧%) بمعنى أنها لها تأثيراً ضعيفاً بالنسبة لخروج المرأة للعمل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وفيما يتعلق بالدلالة الإحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من أفراد عينة الدراسة (معلمات - ممرضات) حول خروج المرأة للعمل من أجل تحقيق ذاتها ومكانتها الاجتماعية فقد وجد بعد حساب كا^2 أنها غير دالة إحصائياً لجميع العبارات بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

نتائج الفرض الثاني

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لأفراد عينة الدراسة (معلمات وممرضات)، في موقف الإسلام من خروج المرأة".

ويوضح الجدول التالي رقم (٣) نتائج هذه العلاقة الارتباطية.

جدول رقم (٣)

يوضح مدى وعى العينة بموقف الإسلام من خروج المرأة للعمل

م	العبارة	متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات	متوسط نسبة الاستجابة للممرضات	كا٢	مستوى الدلالة
٣٢	قصر الإسلام عمل المرأة في مجالات(كتطبيب النساء ، تعليم البنات)	٣٨,٨٣	٣٩,٢٢	٤,٨٢	د
٣٣	يحرم الإسلام احتكاك المرأة بالرجل في مجال العمل	٦٨,٦٣	٦٨,٦٣	١٣,٨٨	د
٣٤	أمر الإسلام المرأة بالقرار في البيت و أجاز لها الخروج للعمل في حال الضرورة	٧٥,٧٣	٧٦,٤٧	٢٧,٢٥	د
٣٥	ينبغي على المرأة ألاّ تخرج في عمل يتطلب منها السفر إلاّ و معها ذو محرم	٨٩,٣٢	٨٤,٣١	٥٤,٤٦	د
٣١	يسمح الإسلام بخروج المرأة للعمل دون موافقة زوجها لتحقيق المنفعة الاجتماعية	٤,٨٥	٧,٨٤	٧٦,٣٢	د
٣٧	أرى أن التنشئة الاجتماعية للأطفال أهم وظيفة بالنسبة للمرأة	٩٤,١٧	٩٢,١٦	٧٤,٥٧	د

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

من خلال استجابات عينة الدراسة حول مدى وعى عينة الدراسة من موقف الإسلام من خروج المرأة للعمل وجد أن مجموعة العبارات (٣٤ – ٣٥ – ٣٧) متوسط نسبة الاستجابة تقع بين (٩٤,١٧ – ٧٥,٧٣) بمعنى أنها تزيد عن ٧٠% وبالتالي فإن هذه

العبارات تعبر بشدة عن موقف الإسلام من خروج المرأة للعمل في حين أن العبارة (٣٣) فمتوسط نسبة الاستجابة لها (٦٨,٩ - ٦٨,٦) بمعنى أنها تزيد عن ٦٠% وبالتالي فإن هذه العبارة تعبر بدرجة متوسطة عن موقف الإسلام من خروج المرأة للعمل. في حين أن العبارتين (٣٢ - ٣١) متوسط نسبة الاستجابة يقع بين (٤,٨٥ - ٣٩,٢٢) وبالتالي فإن تعبر بدرجة ضعيفة عن موقف الإسلام من خروج المرأة للعمل.

فيما يتعلق بالدلالة الإحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات حول موقف الإسلام من خروج المرأة للعمل فقد وجد بعد حساب كا^2 أنها غير دالة إحصائياً لجميع العبارات بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمات والممرضات.

نتائج الفرض الثالث:

"ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات والممرضات في الآثار المترتبة على خروج المرأة للعمل، على كل من الأسرة (المرأة) والمجتمع.

ويوضح الجدول التالي رقم (٤)، والجدول رقم (٥) نتائج هذه العلاقة.

جدول رقم (٤)
يوضح الآثار الاجتماعية لخروج المرأة للعمل

م	العبارة	متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات	متوسط نسبة الاستجابة للممرضات	كا٢	مستوى الدلالة
٢٣	يعاني المجتمع من بعض المشكلات نتيجة خروج المرأة للعمل	٧٩,٦١	٧٤,٥١	٢٩,٥٤	د
٢٤	تعاني أسر كثيرة من التفكك نتيجة خروج المرأة للعمل	٦٩,٩	٦٤,٧١	١٢,٢٥	د
٩	خرجت للعمل لرفع مستوى المرأة في وطني	٦٩,٩	٦٤,٧١	١٢,٢٥	د
٨	حاجة الوطن لجهد كل مواطن مخلص أمين دفعتني للعمل	٧٩,٦١	٧٠,٥٩	٢٦,٠٢	د
٣٨	لا يتناسب عملي مع عاداتنا و تقاليدنا	٩,٧١	٥,٨٨	٧١,٤٠	د
١١	يحقق عملي المنفعة الاجتماعية	٩٣,٢	٩٠,١٩	٦٩,٦٢	د

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

من خلال استجابات عينة الدراسة حول تأثير خروج المرأة للعمل على المجتمع وجد أن مجموعة العبارات (٢٣ – ٨ – ١١) نسبة متوسط استجابة لهذه العبارات تقع ما بين (٩٣,٢ – ٧٠,٥٩) بمعنى أنها تزيد عن ٧٠% وبالتالي فإن هذه العبارات تأثيرها كبير على المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من معلمات وممرضات في حين أن العبارتين (٢٤ – ٩) نسبة متوسط الاستجابة لهم يقع بين (٦٤,٧ – ٦٩ %) بمعنى أنها تقع بين (٦٠، ٧٠%) و بالتالي فإن تأثير هاتين العبارتين متوسط على المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أما العبارة (٣٨) فإن متوسط نسبة الاستجابة لها تقع بين (٩،٧ - ٥,٨٨) بمعنى أن تأثيرها ضعيف جداً على المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

فيما يتعلق بالدلالة الإحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات حول أثر خروج المرأة للعمل على المجتمع فقد وجد بعد حساب كا^{2} أنها غير دالة إحصائياً لجميع العبارات بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمات والممرضات.

جدول رقم (٥)

يوضح الآثار السلبية التي تقع على المرأة لخروجها للعمل

م	العبارة	متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات	متوسط نسبة الاستجابة للممرضات	كا^{2}	مستوى الدلالة
٢٢	تصادفني مشكلات أسرية بسبب قضائي وقت طويل في العمل	٣٢,٤	٢٥,٤٩	١٨,٢	د
٢٦	تحدث خلافات أسرية بخصوص راتبي	٢١,٣٦	١٩,٦١	٣٤,٨٧	د
١٨	يمثل العمل مجهوداً إضافياً	٦٩,٨٤	٥٨,٨٢	٨,١	د
١٣	اضطر إلى ترك أطفالي مع الخادمة أثناء فترة عملي	٤٠,٧٨	٢١,٥٧	١٧,٨٧	د
١٩	اشعر بالتقصير تجاه أسرتي نتيجة خروجي للعمل	٦٢,١٤	٦٠,٧٨	٥,٢٧	د
٢١	يعرضني العمل للكثير من الضغوط النفسية والجسدية	٧٤,٧٦	٧٢,٥٥	٢٢,٤٣	د

٢٩	يصعب عليّ التوفيق بين العمل وواجباتي الأسرية	٢٩,١٣	٢٧,٤٥	١٨,٨٨	د
٢٨	الاستيقاظ مبكراً من ابرز مشاكلي الوظيفية	٤٢,٧٢	٣٧,٢٥	٤,٣	د
٢٧	عدم إعطائي الصلاحية في العمل من أبرز مشاكلي الوظيفية	٤٥,٦٣	٣٥,٢٩	٤,٧	د
١٦	ترك أطفالي وخروجي للعمل أحدث فجوة بيني وبينهم	٢٨,١٦	٢١,٥٧	٢٥,٧١	د

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات وممرضات حول الآثار المترتبة على المرأة من خروجها للعمل. نلاحظ أن العبارة (٢) متوسط نسبة استجابتها (٧٤ – ٧٢) بمعنى أنه يزيد عن ٧٠% ولذا فإن هذا العامل يؤثر تأثيراً كبيراً على المرأة نتيجة لخروجها للعمل في حين أن العبارات (٢٢ – ٢٦ – ١٨ – ١٣ – ٢٩ – ٢٨ – ٢٧ – ١٦) متوسط نسبة الاستجابة لإفراد العينة يتراوح بين (١٩,٦١ – ٤٥,٦) بمعنى أنه أقل من ٦٠% وبالتالي فإن هذه العبارات تؤثر تأثيراً ضعيفاً على المرأة نتيجة لخروجها للعمل وذلك طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

وفيما يتعلق بالدلالة الإحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات حول أثر خروج المرأة للعمل على المرأة فقد وجد أنه بحساب قيمة كا^{2} أنها غير دالة إحصائياً لجميع العبارات بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمات والممرضات.

نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات في الحلول الممكنة، للحد من آثار خروج المرأة للعمل".

ويوضح الجدول التالي رقم (٦) الحلول الممكنة للحد من آثار خروج المرأة للعمل.

جدول رقم (٦)

يوضح الحلول الممكنة للحد من آثار خروج المرأة للعمل

م	العبارة	متوسط نسبة الاستجابة للمعلمات	متوسط نسبة الاستجابة للممرضات	كا٢	مستوى الدلالة
١٤	تعاونني أسرتي في رعاية أطفالي أثناء فترة عملي	٣٥,٩٢	٢٣,٥٣	١٧,٩٧	د
١٥	أترك أطفالي في دور الحضانة أثناء فترة عملي	٤,٨٥	٣,٩٢	٨٣,٢٤	د
٢٠	أجد أوقات فراغ كثيرة بالرغم من عملي	١٥,٥٣	٢٥,٤٩	٣٥,٧٧	د
٣٦	يتناسب عملي مع طبيعتي كأنثى لا يعوقني عن الزواج أو الإنجاب	٩٥,١٥	٩٢,١٦	٧٦,٣٢	د
٣٩	أخشى الله في عملي	٩٠,٢٩	٨٤,٣١	٥٦,٠١	د
٢٥	لا مانع لديّ من العمل بساعات أقل من العمل الحالي و بتخفيض موازِ للراتب الشهري	٣٧,٨٦	٤٣,١٤	٣,٨٩	د

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

أنه من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة حول كيفية التغلب على بعض المشكلات لخروج المرأة للعمل أتضح أن بالنسبة للعبارتين (٣٦ – ٣٦) فإن متوسط نسبة الاستجابة لهم يقع بين (٨٤ – ٩٥) بمعنى أنها تزيد عن ٧٠% بمعنى أن هاتين العبارتين يتفق بشدة أفراد عينة الدراسة على أنهما يعتبران فعلاً وسائل للتغلب على المشكلات المترتبة على خروج المرأة للعمل.

في حين أن العبرات (١٤ – ١٥ – ٢٠ – ٢٥) نسبة استجابتهن تقع بين (٣,٩٢ – ٤٣,١٤) بمعنى أنها تقل عن ٦٠% بمعنى أن هذه العبارات يوافقون عليها أفراد العينة بدرجة ضعيفة على أنها قد تكون من الوسائل التي نستطيع أن نتغلب بها على بعض المشكلات المترتبة على خروج المرأة للعمل.

وفيما يتعلق بالدلالة الإحصائية بين متوسط نسبة الاستجابة لكل من المعلمات والممرضات حول كيفية التغلب على بعض المشكلات الناتجة عن خروج المرأة للعمل.

وجد أنه بحساب قيمة كا^{2} أنها غير دالة إحصائياً لجميع العبارات. وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمات والممرضات.

خلاصة النتائج:

١- يلاحظ من الجدول رقم (١) أن المرأة تخرج للعمل من أجل العائد الاقتصادي ، فهي تعمل من أجل مساعدة من يعولها ، وقد تكون لا عائل لها فتعول نفسها ، كما أوضح الجدول رقم (٢) أن المرأة تعمل من أجل تحقيق ذاتها وإبراز شخصيتها ، ومن أجل شغل أوقات فراغها ورفع مكانتها الاجتماعية ، وهذه

النتيجة تتفق مع دراسة كل من كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤) ، دراسة هند خالد (١٩٨٦) .

٢- يُلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الإسلام أجاز للمرأة أن تعمل خارج منزلها ولكن بضوابط تكفل لها السلامة ولمجتمعها الفائدة، ومن هذه الضوابط سلامة العمل من الاختلاط بالرجال، فالإسلام حرم الاختلاط، لأنه يؤدي إلى الوقوع في كثير من المحرمات، وبحيث ألا يستغرق العمل وقتها وجهدها ويمنعها من أداء مهامها كأم وزوجة، وأن يتناسب مع طبيعتها ولا يخالف ما جبلت عليه من رقة وضعف وحياء.

٣- يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن خروج المرأة للعمل لا يؤدي إلى تفتيت العلاقات الأسرية، لأن المرأة العاملة يمكنها التوفيق بين عملها وحسن تربية أولادها، وأنها تسعى جاهدة إلى إعطاء أبنائها حبها وعطفها، وأن الدولة عندما تسعى لتحقيق أن المرأة نصف المجتمع - ويجب أن تشارك في بنائه فهي تسعى لذلك ولكن بالطريقة التي تحفظ هذا المجتمع وتنميه لا التي تدمره وتحطم كيانه.

٤- يلاحظ من الجدول رقم (٦) أننا لا نستطيع اليوم بعد أن حققت المرأة مكانة اجتماعية أن نلغي هذه المكانة وإنما يجب وضع النظم التي تكفل لها المشاركة في بناء المجتمع وتنميته. مع عدم تضييع حقوق المرأة، وهذا يتفق مع قول رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع "ألا واستوصوا بالنساء خيراً، فإنما هن عوان عندكم" صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

١- ابتسام حلواني: عمل المرأة السعودية ومشكلات على طريق العطاء، رسالة دكتوراه، جامعة كليرمونت بالولايات المتحدة الأميركية، جدة، دار عكاظ، ١٩٨٧.

٢- إبراهيم مبارك الجوير: عمل المرأة في المنزل وخارجه، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٥.

٣- أحمد محمد عبد الله بابطين: المرأة المسلمة المعاصرة إعدادها ومسئوليتها في الدعوة، ط١، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩١.

٤- إدارة القوى العاملة: الوظائف التي يمكن أن تعمل بها المرأة السعودية، المملكة العربية السعودية، الديوان العام للخدمة المدنية، ١٩٧٩.

٥- أمل العواودة: العنف ضد المرأة العاملة في الأردن، مجلة ديوان العرب، عدد تشرين الأول ٢٠٠٣ هـ.

http:// www. diwanalarab.com / article. php3 ? id article = 1381, 2004.

٦- البهي الخولي: الإسلام وقضايا المرأة المعاصرة، ط٣، الكويت، دار القلم، د.ت.

٧- بثينة أمين وأمينة كاظم: اتجاه الفتاة المتعلمة نحو عمل المرأة، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦.

٨- توفيق علي وهبة: دور المرأة في المجتمع الإسلامي، ط٥، الرياض، دار الولاء، ١٩٨٣.

٩- حسان المالح: المرأة والصحة النفسية.

http://www.hayatnafs.com/7aola-almar2a/women-work and mentalhealth. htm .

١٠- حكمت عرابي: المرأة المتعلمة في المجتمع السعودي تأثيرها وتأثرها بالتغير الاجتماعي الثقافي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، ١٩٨١.

١١- حياة عبد العزيز نياز: المشكلات التربوية والاجتماعية الناتجة عن خروج المرأة للعمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٣.

١٢- خالد عبد الرحمن الشايع: وقفات حول معاناة الأيدي العاملة الناعمة، ط١، الرياض، دار بلنسية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

١٣- خالد عبد الرحمن العك: شخصية المرأة المسلمة في ضوء القرآن والسنة، بيروت، دار المعرفة، د.ت.

١٤- رشاد علي عبد العزيز: سيكولوجية الفروق بين الجنسين، القاهرة، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، د.ت.

١٥- زيحي الدمشقي: صحيح البخاري مع الفتح، كتاب النكاح، باب الغيرة، ج٩، ص٣١٩ رقم الحديث ٥٢٢٤.

١٦- سلوى العمار: أثر التعليم في الاتجاهات نحو عمل المرأة السعودية، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٣.

١٧- سهيلة زين العابدين حماد: مسيرة المرأة السعودية إلى أين؟، مجلة المنهل، ٢٠٠٠.

١٨- سهيلة محسن محمد علي: دور المرأة السعودية في التنمية في ضوء الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الرياض، ١٩٨٢.

١٩- صالح بن حمد العساف: المرأة الخليجية والعمل في مجال التربية والتعليم، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان للطباعة والنشر، ١٩٨٥.

٢٠- عائشة أحمد الحسيني: تقويم مساهمة المرأة السعودية في سوق العمل بعد ربع قرن من تعليم البنات، كلية الاقتصاد والإدارة، ١٩٨٦.

٢١- علي القاضي: وظيفة المرأة في المجتمع الإنساني، ط١، الدوحة، مؤسسة الشرق للعلاقات العامة للنشر والترجمة، ١٩٨٤.

٢٢- فاطمة عمر نصيف: حقوق المرأة وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٢.

٢٣- فوزية فخري كامل عرفات: دور المرأة العاملة في التنمية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٤.

٢٤- كاميليا إبراهيم عبد الفتاح: سيكولوجية المرأة العاملة، بيروت دار النهضة العربية، ١٩٨٤.

٢٥- ليلى سليمان محمد: أثر عمل المرأة على تنشئة الأبناء، المجلة العربية، العدد الثاني، ١٩٨٧.

٢٦- مجدي بدوي: أصل الخلق، مجلة الأسرة، العدد ١٠٧، ٢٠٠٢.

٢٧- محمد أحمد وأحمد فؤاد: النظام الاجتماعي والخلقي في الإسلام، ج١، الرياض، دار النشر الدولي، ٢٠٠٣.

٢٨- محمد الدقس: إشكالية عمل المرأة العربية وأبعاده الاجتماعية والاقتصادية، المجلة الثقافية، العدد ٦٢، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤.

http : // www . ju . edu . jo / publication / cultural / woman . htm

٢٩- محمد بيومي علي حسن: الإتجاهات النفسية للشباب السعودي نحو عمل المرأة في المجتمع، الرياض، مركز النشر العلمي، ١٩٨٦.

٣٠- محمد بن سعد آل سعود: قوامة الرجل وخروج المرأة للعمل، ط١ ، دبي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ٢٠٠٢.

٣١- مفلح السبيعي: عمل المرأة الصعود إلى الهاوية، مجلة أصداف، العدد ٤٤، ٢٠٠٢.

٣٢- منى يونس: اعتراضات المرأة العاملة على العمل، بحث استطلاعي، مجلة العلوم الاجتماعية كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٦.

٣٣- نوال حسن آل الشيخ: مدى ما استفادته المرأة السعودية من برامج التنمية، المجلة العربية، العدد ١٠٢، ١٩٨٥.

٣٤- هند خالد: القيمة الاجتماعية للعمل النسوي في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

35– Al mana, Aisha, M: Economic Development and its Impact on the studies of women in Suadi Arabia, Ph. D. Dissertation university of Clorado Boulder, 1981.

36– Al Kateeb, Salwa, A., female Employment and family commitement in Saudia Arabia, A Case study of Professional Women in Riyadh City, London, 1987.

37– Assad, Soraya, W.: Women and Work in Saudi Arabia a study of jop Statistation in higher education, Ph. D. Dissertation, University of Colorado, 1983.

38– Brant, W. D. (1978) Attitudes toward female professors: A Scale with some data on its rebiability, and validity . psychological Reports, 4. 3, 211 – 214.

39– De wit , Kathleens. 1994. New Work For Women: A Model Program for Nontraditional Careers. E Ric database.

40– Kissam, et al., 1997. Women's Work Issues. ERIC database: ED 416 -339.

41– Long, Bonita C., Women and work – Place Stress, ERIC database: ED401496.

42– Oteiby, Mohamed, K. A, the participation of women in labor concept, Saudi Arabia, Ph. D. Dissertation , North Texas State University, 1983.

43– Pharaon, Nora, A., 2001, Personal Trans Formation, AGroup Therapy Program for Saudi Women, ERIC database : ED460336.

44– Rehemi, Madani, F.; A Survey at studies of Saudi men and women toward Saudi female participation in Saudi Arabian Development, Unpublished. Ph. D. Dissertation, University of Colorado, 1983.

45– Women Work, Poverty Persists, A Status Report on Displaced Homemarkers & Single Mothers in The United States, 1994. ERIC database: ED369029.



دور الأسـرة في حمايـة الأبنـاء من تـعـاطـي المخـدرات

د. فاطمة الخطيب*

مقدمة:

إن الفرد يعيش و يمارس نشاطه مع الآخرين ، ضمن وحـدات اجتماعيه تتدرج مـن وحـدة صغيره كالأسـرة - الوالدين والإخـوة - ثم الأسرة التي يصنعها الفرد لنفسه وبنفسه - الزوجه والأبنـاء - مرورا بالوحدات الأجتماعية ذات الحجم المتوسط، كالحي والمدينة، إلي الوحدات الاجتماعية الأكبر كالدولة، وانتهـاء بالوحدات الاجتماعية الكبيرة، كالمجموعات الإقليمية، ثم العالم ككل.

والتأثر والتأثير هي عناصر أساسية في التفاعل بين الأفراد بعضهم مع البعض الآخر داخل الوحدات الأجتماعيه المختلفة، و بين هـذه الوحدات الاجتماعيه بعضها مع البعض الأخر كمجموعات سن خلال سلوكيات الأفراد الذين تتألف منهم هـذه الوحدات الاجتماعية.

وطالما أن الأمر كذلك، فإن المجتمعات الشرقية بشكل عـام، والعربية والإسلامية منها بشكل خاص، هـي أطـراف "فاعة" و"منفعلة" في هـذا "التفاعل" القائم علي قطبي التأثر والتأثير؛ نظرا لأنها تتأثر بما يجري في العالم من حولها، سواء كان ذلك في الأفكار والقيم والأخلاقيات أو في الأعمـال و السلوكيات والممارسات.

* أستاذ مساعد - كلية الآداب - قسم الاجتماع - جامعة الملك عبد العزيز.

والعزلة التي تميزت بها عـدة أجزاء من العالم في الماضي، انتهت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، حين بـدأ العالم يتجه بعد انهيار عصبة الأمم إلي إنشاء ما يمكن اعتباره نوعا من المجتمع العالمي، من خلال إنشاء ما يمكن اعتباره نوعـا من المجتمع العالمي من خلال إنشاء هيئة الأمم المتحدة.

وإذا كان هـذا الهدف قـد حالت ظروف كثيرة دون تحقيقه، ولم يتجاوز الأحلام في أحسن الأحوال، فان إمكانية الوصول إلي تحقيق نوع من المجتمع العالمي واضح السمات والقسمات من خلال ثورة المعلومات و الاتصال في إطار عالمي ، بالإضافة إلي التقدم التكنولوجي الهائل الذي لم يشهد تاريخ الإنسان مثيلا لسرعته في أي مرحلة حضارية سابقة، كل ذلك حـول العالم كـله إلي قريـة كبيرة فعـلا.

هـذا الوضع لم يعـد يسمح لأي مجتمع بشري – ابتـداء من النصف الثاني من القـرن العشرين – بأن يعيش منعزلا، و بعيدا عـن عملية التأثر والتأثير المشار إليها.

ولم تعد الأسرة تستطيع أن تغلق أبوابها علي أبنائها و بناتـها كما كان الأمـر في الماضي، و تهدمت أسوار القري والمـدن، وأصبح يمكن الخروج منها و الدخـول إليها في أي وقت، وأصبحت هـذه المجتمعات مفتوحة للجميع، و منفتحة علي الجميع أيضا.

فالمجتمعات الأقـل تقـدمـا أصبحت ترسـل أبناءهـا للمجتمعات الأكثر تقدمـا بغرض الدراسة والاستزادة من المعلومات، كما وجـدت أنـه من الضروري أن تستقدم بعض الخبرات التي لا تمتلكها، و هـي في حاجـة ماسة إليها. والمجتمعات الأكثر غنـي أو الأقـل في عـدد السكان أصبحت تستقدم عمـالة من مجتمعات أخـري تعاني فائضـاً في هـذه العمالة أو حاجة إلي دخلها، وغالبـا تعاني الاثنين

معــا وكل هــذا فتح الباب واسعا أكثر من أي وقت مضي لعملية التفاعل بين المجتمعات أخــذاً وعطــاء.

ولما كانت الأسرة هــي الوحــدة الأساسية في أي مجتمع، تتكون منها، وتنبنــي عليها بقية الوحدات صعودا إلي المجتمع العالمي، كما أنها خط الدفاع الأول عــن الفرد تجاه جميع الأخطار المحدقــة بــه منذ يوم مولده و حتي يوم وفاته. لذلك هدفت هــذه الدراسة إلي التعرف علي دورها وتأثيرها علي أسباب إدمــان الفــرد للمخــدرات، وأيضــا إلقــاء الضــوء علي آثار تعاطي المخدرات علي الأسرة، وطــرق الوقايــة والعــلاج التي يمكن من خلالها الحــد من هــذه الظاهرة الخطيرة. لأننــا كما نعلم أن المخدرات في الوقت الحاضر وصلت إلي كل المجتمعات، وأصابت سهامها الشباب من كل الطبقات، لذا أصبح من الضروري التعرف علي الدور الذي يمكن أن تلعبه الأسرة لوقاية أبناءهــا من تعاطي وإدمان المخدرات.

وفي ضــوء ما تقــدم، فإننــا سنقسم هــذه الدراسة إلي ثــلاثــة مباحث علي النحــو التالــي:

المبحث الأول : آثار تعاطي المخدرات علي الأســرة.

المبحث الثاني : الأسباب الأسرية لتعاطي الأبنــاء للمخدرات.

المبحث الثالث : دور الأسرة في الوقاية من تعاطي المخدرات.

المبحث الأول

آثار تعاطي المخدرات علي الأسرة

إن ابتلاء أحد أفراد الأسرة بتعاطي المخدرات يحدث اضطرابات في الكيان الأسري عندما يكون أحـــد أفرادها مدمنا علي المخدرات بسبب انخفاض دخلها الاقتصادي، مما يؤثر علي مستوها الاجتماعي والثقافي، وشعورها بالخوف من الناس والمستقبل بالنسبة لها ولأفـــرادها الذين يتعرضون للإدمـــان.

وتختلف حـــدة الاضطرابات تبعا لموقع الفرد المتعاطي في الأسرة ونوع المادة المتعاطاة، والمرحلة التي وصل إليها المتعاطي من الاعتماد علي المواد المخدرة وسنتناول بإيجاز أهـــم الآثار السلبية لتعاطي المخدرات علي الأسرة علي النحـــو التالي:

أولا: الآثـار الصحيـة:

ويقصد بها الأضـــرار الصحية التي تلحق بالمدمن، وانعكاس ذلك علي الحالة الصحية لأسرته. و لقد توصلت الدراسات السابقة إلي أن الأضــــرار الصحية العائـــدة علي الشخص المدمن تتوقف علي عـــدة عوامـــل، مثل: نـــوع المخـــدر، ودرجـــة تأثيره في الجسم، وقـــوته الإدمانيـــة، والفترة التي مضت علي التعاطي، والحاله التي وصـــل إليها المتعاطي من الاعتماد.

ومن ضمن الأمراض التي تلحق بالمدمن التهاب الكبد ، والتهاب الأمعـــاء، وأمراض الصدر والقلب، وتسمم الدم، وتقيح الجلد، وضغط الدم، بالإضافـــة إلي الأمراض النفسية والعصبية، والضعف الجنسي، و الأيـــــدز .. إلخ.

ولما كانت دماء من يحقن نفسه بالمخدرات تكون عرضة للتلوث، فقد تأكد للعلماء أن العدوي بمرض الإيدز ربما تأتي نتيجة التلوث من دمائهم. كما ثبت أن مرض التهاب الكبد الوبائي يكون الإصابة به نتيجة الحقن بالمخدرات في الوريد، والحقن بالوريد تطور خطير لمرضي الإدمان، فبينما يصيبه بالأمراض الوبائية المختلفة إلا أنه كذلك يسرع بدخول العقاقير المخدرة السامة إلي الأجهزة العصبية التي تتأثر دون حراسة من كبد تؤكسد هذه السموم، فتزداد خطورة الإدمان عند الشخص الذي يسيء إلي نفسه بالحقن، وتسرع كذلك إصابته بالأمراض المختلفة التلوث (أبو العزائم، ١٩٩٤، ١١٧).

وقد يؤدي تعاطي المخدرات إلي حدوث تشوهات خلقية وعقلية في الجنين، فالأم المدمنة علي المخدرات تعاطيها تلد أطفالا مشوهين، ذوي عاهات خلقية. فالأمهات اللاتي يعتمدن علي الهيروين – مثلا يأكلن بطريقة غير صحيحة، مما ينجم عن ذلك نقص في البروتين والحديد والفيتامين لدي الأطفال قبل ولادتهم، ويكون وزنهم أقل من المعدل، مما يتسبب في زيادة وكثرة نسبة الوفيات بين هؤلاء الأطفال (عيد، ١٩٩٤، ١٩٦).

ولقد بينت إحدي الدراسات أنه في عام ١٩٨٣م، تبين أنه من بين كل ٤ اطفال من المولودين في مستشفي فلاديفيا العام، يولد طفل تعاني أمه من الاعتماد علي المخدر، وأشارت هذه الدراسة إلي اكتشافات مؤقتة برهنت علي أن تعاطي الحشيش خلال فترة الحمل قد يؤدي الي وفاة الجنين أو تشويهه (بن سعود، ١٩٩٨، ٩٧).

كما بينت دراسة أخري "أن طفلا من كل عشرة أطفال يولدون لأمهات دخن الحشيش في الثلاثة أشهر الأخيرة من الحمل، يكون متخلفا عقليا إلي جانب

ولادتـــه مشوها جسميا. كما أن المـــرأة المتعاطية لعقار الـــ (ال. أس.دي) تنجـــب أطفـــالا مشـــوهين، حيث إن هـــذا العقار يؤثر علي الكروموسومات في الجنيـــن وهـــو في رحم أمه (مصيقر، ١٩٨٥، ٢٠).

ثانيا: الآثار الاقتصاديـــة:

المخدرات تثبط أو تعدم الرغبة أو الحماس لدي المدمن في خدمه ذاته وأسرته وعمله وإنتاجه، وفي رفع مستوي حياته أو حياة أسرته، و تزداد هـــذه المخاطر بالنسبه للشبان الذين يمرون بمراحـــل حرجـــة من نموهم النفسي والاجتماعي (أبو العزائم، مرجع سابق، ٨٣).

إن تعاطي المخدرات يضعف قدرة الفرد علي العمل والانتاج، ويمثل عبئا اقتصاديا يقـــع علي عاتق الأســـرة لا تستطيع أن تتحمله إلي فترات طويله. حيث إن المتعاطي ينفق الجانب الاكبر من دخـــله للحصول علي المخـــدر، و بذلك يقـــل دخـــل الأسرة، مما يؤثر علي نواحـــي الانفاق الاخـــري، فيتدني المستوي الصحي والغذائي والاجتماعي والتعليمي وأيضـــا الأخـــلاقي للأســـرة، ذلك أن ما يتبقي من الدخـــل غير كـــاف لإشباع حاجات الأسرة، الامـــــر الذي قـــد يدفـــع أفـــرادهـــا إلي إتيـــان السلوك المخـــالف للقانون.

ثالثا: ارتكاب الجرائم:

تعاطي وإدمان المخدرات من أهـــم أسباب ارتكاب الجرائم، مثل جرائم السرقة والدعارة، والإغتصاب، والقتـــل، والبلطجة.

فإدمان المخدرات يؤدي إلي تعطل إرادة المتعاطي، وجعله أسيراً لا حـــول له ولا قـــوة يسعي للحصول علي جرعة المخدر بأيـــة وسيلة، ومن أي طريق، وكيفما

كانت المخاطر، وهـل هنـاك أكثر من قتل بعض المدمنين لأبائهـم أو أمهاتهم أو أخوتهم من أجـل الحصول علي المال الذي يشترون بـه الجرعـة التي يحتاجون إليهـا.

وتعاطي المخدرات كثيرا ما يدفـع المتعاطي الذي لايكفي دخـله لإشباع حاجته من المخدر لارتكابه الجرائم للاستيلاء علي المال اللازم للحصـول علي المخدر، وأن هـذه الجرائم عـادة ما تكـون جرائم سرقه عادية قليلة الأهميـة، وقـد تكـون جرائم عنـف، وخاصـة عندما يحـل موعـد الجرعـة في حالات اعتمـاد المدمن علي المخـدر، مثال ذلك ما حـدث في ألمانيا الغربية، حيث ضبطت إدارة المباحث الجنائية الإتحادية عـام ١٩٨٤ شابا ارتكب وحـده ٦٠٠ حادث سرقة بالإكراه، وتبين أن إدمانه علي الهيروين وحاجته إلي ما قيمته ٤٠٠ دولار يوميا لشراء المخدر و راء ارتكابه هـذه الحـوادث (عيد، مرجع سابق، ١٩٨).

وفي سبيل الحصول علي المخـدر، قـد يفرط المدمـن في شرفه وعرضة، وخير دليل علي ذلك ما أوردتـه جريدة عكاظ في عددها رقم ٨٠٦ لعام ١٤٠٨ هـ بتاريخ ١٤٠٨/١٢/١٩ هـ، حيث أوردت الواقعة المؤلمة الآتيـة:

اندفع شاب مدمن تحت تأثير حاجته للمخدر إلي تقـديم أخته العذراء إلي صديقه المروج في سبيل الحصول علي جرعة واحدة من تلك السموم، فقد كان هـذا (الصديق) يتطلع إلي فعـل الفاحشة بأخت صديقة وزوده بالمخدر حتي سيطر عليه تماما. وذات يـوم و بعـد أن اطمأن إلي وقـوع صديقه المدمن تحت سيطرته رفض إعطاءه المخدر قائلا له بأن يدفـع مبلغ كـذا خياليا فـوق طاقة الشاب المدمـن، ثم بعد أن رآه عاجزا عـن دفع ذلك المبلغ، خيره بين أن يأتي له بأخته الشابة البريئة وبين أن يدفع هـذا المبلغ الخيالي، و اضطر المدمـن إلي الإتيان بأخته التي ضللها ليقتادها دون أن

تدري إلي هــذا الذنب، ولكــن بفضل الله استطاع رجــال الأمن أن يلقوا القبض علي الذئب الصديق المروج قبل أن يعتدي علي الفتاة، وكان أخوها متواجدا معها في حــالة تخدير تام، بعد أن شــم جرعــة كبيرة من الهيروين كان قــد أعطاه إياها صديقه المروج، و نال الجميع جزاءهــم الرادع، وعادت الفتاه البريئه إلي بيتها غير مصدقة أن أخاها كان يعتزم بيعها بشمه الهيروين (جريدة عكاظ العدد ٨٠٦ ، ١٤٠٨/١٢/١٩ هـــ) حالة إجرام بشعة، وواقعة مؤلمه وحزينه حقا، حيث وصل الأمــر بهــذا الأخ المدمن إلي أن يبيع عرض أخته، و يدنس شرفها، من أجــل أن يشبع شهوته في الحصول علي شمه هيروين زائفــة.

كذلك فإن حاجة الأطفال إلي المال لشراء المخدرات قــد يتسبب في لجوئهم إلي الكذب والسرقة للحصول علي المال من الأسرة ، لكي يحصلوا علي المخدر، ومع ضعف مراقبة أسرهم عليهم وإدمانهم علي المخدرات يجعلهم عرضة للانحراف والوقوع في براثن التعامل مع تجار المخدرات، والذي يستغلونهم في التهريب والتوزيع والبيع للمخدرات، وذلك لقدرتهم علي الاختباء والتخفي عن أعين رجال الشرطة (بن سعود، مرجع سابق، ١٠٨) ، والذين لا يشكون فيهم نظرا لصغر سنهم، ولعدم سبق ضبطهم.

وفي إطــار "البرنامج الدائم لبحوث تعاطي المخدرات" تحت مظــلة المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية (في مصر) أجــري الأستاذ الدكتور/ مصطفي سويف وآخـــرون بحثا عن تعاطي المواد المؤثرة في الأعصاب بين طلاب الجامعات دراسات ميدانية في الواقع المصري (١٩٩٥). وقــد أجــري البحث علي عينه تمثل ٤% من جمهور طلاب وطالبات الجامعات المصرية علي امتداد القطر كله، وكان عــدد الطلاب الذكور ١٢٧٩٧ والإناث ٧٢٥٥ طالبه، وكان الاستخبار يحتوي علي أسئلة

كثيرة، تتناول فيما تتناوله سلوكيات الانحراف، وهي: الغش في الامتحان، والشجار مع أحد الزملاء، والسلوك الذي استوجبه طرد الطالب من المحاضرة، والشجار مع الوالدين، و ترك البيت نتيجة الغضب من الأهـل، وضرب أحـد الزمـلاء، والسرقة من المنزل، والشجار مع أحـد الأساتذة، والسرقة من أحـد الزمـلاء، والسرقة من أحـد المحـلات العامة، والوقوع في متاعب قانونية مع الشركة.

وقـد كشفت نتائج البحث عـن وجـود ارتباطات إيجابية قويـة بين ارتكاب جميع سلوكيات الانحراف المذكورة التافهة منها كالشجار مع أحـد الزملاء، والخطير كالسرقة من المحلات العامة والوقوع في متاعب قانونية مع الشركـة، وبين تعاطي المخدرات الطبيعية (الحشيش والأفيون) وكذلك التعاطي غير الطبي للأدوية النفسية وكذلك شرب الكحوليات، أي أن جميع أنواع التعاطي للمواد النفسية جاءت مرتبطة ارتباطات إيجابية قويـه مع جميع أشكال الانحراف (سويف وآخرون، ١٩٩٥).

رابعا: الآثار الاجتماعيـة:

يؤدي تعاطي المخدرات من قبل أحـد أفراد الأسرة إلي تصدع البنية الاجتماعية للأسرة، وتختلف أبعاد الآثار الاجتماعية باختلاف عضوية الفرد المتعاطي داخل الأسـرة كالأب والأم وأحـد الأبناء، وكذلك باختلاف نوعية المادة المخدرة التي يجري تعاطيهـا، ومستوي الاعتماد الذي وصل إليه، والفترات الزمنية التي وقع فيهـا المتعـاطي فريسـة للإدمان (السعد، ١٩٩٦، ٥٢).

فإذا كان الأب هـو المتعاطـي، فإنه لا يقـوم بدوره في التنشئة الاجتماعية للأبنـاء، ويهمل في توجيههم والإشراف عليهم ولا ينفق عليهم. ويصير قـدوة سيئة أمامهم، مما قـد يدفعهـم إلي تقليده في تصرفاته.

وقد يجعل الأب من البيت وكرا لتعاطي المخدرات مع أصدقائه، ويقوم بخدمتهم بوصفهم ضيوفا عليه، وقد يسخر أولاده للقيام ببعض الوظائف لخدمة هؤلاء الضيوف، والقيام علي راحتهم، وتلبية مطالبهم من الطعام والشراب، وإعداد الأدوات المستخدمة في تعاطي المواد المخدرة وتنظيفها وتجهيز كل ما يلزم لجلسة التعاطي، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبيا علي الأبناء، ويجعلهم ينزلقون إلي هوة التعاطي والإدمان إقتداء بالأب، كما أن ذلك يشغلهم عن مذاكرة دروسهم والقيام بواجباتهم المدرسية، مما يترتب عليه رسوبهم في آخر العام، أو تسربهم من التعليم، مما يجعلهم عرضة للانحراف وتعاطي المخدرات.

كما يترتب علي إدمان الأب أن يسود الأسرة الشقاق و الخلافات الأسرية، وذلك لعدم إنفاقه علي الأسرة أو إهماله حقوق زوجت مما يؤدي إلي الطلاق. وقد أشارت إحدي الدراسات إلي أنه توجد علاقة بين تعاطي المخدرات والطلاق، ففي مصر تبين أن ٤٩% من متعاطي المخدرات حدثت بينهم حالات طلاق في أسرهم، فتزيد هذه النسبة عن النسبة المماثلة للطلاق بين أفراد الشعب المصري (بن مسعود، مرجع سابق، ١٠٧).

وإذا كانت الزوجة هي المتعاطية، فإنها قد لا تقوم بدورها في رعاية زوجها وأولادها وبيتها، وتستقطع جزءا كبيرا من مصروف البيت لشراء المادة المخدرة، مما يؤثر سلبياً علي اقتصاد الأسرة، ودخلها وعدم إشباع الحاجات الأساسية لأفراد الأسرة. وإذا لم تجد الزوجة المال الذي تشتري به هذه المادة فأنها قد تلجأ إلي السرقة أو تبيع أعز ما لديها وهو شرفها، أو تلجأ إلي تجار المخدرات الذين يستغلونها في تجارة المخدرات وتوزيعها، وكل ذلك يفقدها وظيفتها كزوجة وأم، مما يؤدي إلي تفكك الأسرة وتشرد الأبناء وانحرافهم، واقتداء الأبناء سلوكها السيء، وبذلك تنهار الأسرة و يضيع الأبناء.

أما الابـن الذي وقـع في براثن المخدرات فإنـه يكـون مصدر قلق و توتر و إزعاج في الأسرة، ولا ينتظم في دراسته، ولا يكملها، وإذا أكملها فهـو لا يسـتطيع أن يحتفظ بوظيفته (إن كان قـد حصل علي وظيفة) و يصبح عالة علي أسـرته، ومشـكلته ليس لها حـل، وإذا تزوج فإن زواجـه لـن يعمـر طويلا، ويتسبب في مشكلة للأسـرة التي تزوج منها.

خامساً: الآثار الأمنية:

أن تعاطي المخدرات يخلق جـوا من عـدم الأمان في الأسرة، فالمسكن معرض للتفتيش من جانب أجهزة مكافحة المخدرات بحثا عما يحـوزه رب الأسـرة – أو أحـد أفرادها – من المخدرات التي يتعاطاها، كما أنهم معرضون للملاحقة والمطاردة من قبـل الجهات الأمنية المتخصصة (عيد، مرجع سابق، ١٩٧)، وهـذا يؤدي إلـي أن يتعـرض أمن الأسرة الاجتماعي إلي التهديد، ويسودها القلق والتوتر والاضطراب، وتعيش حيـاة غير مستقرة، وتلحقها الوصمة الاجتماعية، وينفر منها الجيران والأقارب، وينظرون إليها نظرة شك وريبة.

وقـد يلجـأ المتعاطي للمخدرات – عند عدم توافر ثمـن المخـدرات – إلـي الاتجار في المخدرات حتي يستطيع توفير الجرعة المخدرة، وهـذا يجعـل أمـن أسرته في مهـب الريح؛ لان القانون يقف له بالمرصـاد، وعند القبض عليه يكـون مصيره السجـن، ومن ثم تفقد أسرته أهـم مصادر الضبط الاجتمـاعي وهـو الأب، وتفقد التوجيه و الأشراف، كما تفقد مصدر دخلها الأساسي، وتصبح الأسرة بـلا عائـل يعولها، ومن ثم فقد تنحـرف الزوجـة وكذلك الأولاد.

المبحث الثاني

الاسباب الاسرية لتعاطي الابناء للمخدرات

الأسرة بوصفها الخلية الأولي في المجتمع هي مصدر العطاء والحب والحنان، فضلا عن كونها مصدرا لإشباع الحاجات المادية والنفسية للأبناء، ومن ثم فإن أي سلوك إيذائي يصدر عنها تجاه الأبناء يبدو غير متسق مع وظيفتها الطبيعية. وبرغم ما للأسرة من أهمية في هذا المجال، إلا أن الوقائع تدل علي خروج بعض الأسر علي مقتضيات هذا الدور، والوصول إلي حد الإيذاء علي اختلاف صوره، مما يؤثر تأثيرا سلبيا علي التكوين الجسماني والنفسي والاجتماعي للأبناء، ومن أهم صور الإيذاء عدم قيامها بوظيفتها في التنشئة الاجتماعية السليمة للأبناء، مما قد يدفعهم إلي الانحراف، ومن أهم صوره الوقوع في براثن المخدرات (تعاطي و إدمان و توزيع المخدرات) (كريم، ١٩٩٣، ١٠٥).

و قد أكدت شعبة المخدرات التابعة لهيئة الأمم المتحدة في كتابها الذي نشرته سنة ١٩٨٢ عن (الأمم المتحدة ومراقبة العقاقير) أن الأسباب التي تؤدي إلي إساءة استعمال المواد المخدرة كثيرة ومتباينة، ولعل أكثرها تأثيرا حب الاستطلاع لدي الشباب، وتأثير الشباب الآخرين عليهم، وضغط الجماعة وسوء الصحبة، والأفكار الخادعة بقدرة المخدرات علي زيادة الإشباع الجنسي، وإتاحة المتعة والسرور والانشراح، كما أن الهجرة والتحضر السريع والبطالة ونمو الأحياء الفقيرة تمثل مجموعة عوامل متشابكة مؤدية إلي اختلال النظام الاجتماعي وتفشي المشاكل الاجتماعية، و من أمثلة هذه المشاكل تفسخ النسيج الاجتماعي للمجتمع، وتفكك الأسر وضعف الأشراف الأبوي، وانعدام المواقف الإيجابية تجاه المجتمع، وحالات الإحباط

والاستلاب، لاسيما بين الشباب الذين واجهوا مخـاطر البطالـة (أبـو العـزائم، ١٩٩٤، ١٠٣).

إن معرفة أسباب أيـة مشكلة من المشاكل هـي الخطـوة الهامة فـي طريـق الوصول إلي تشخيصها، ومعرفة كيفية الوقاية منها بـل ومعالجتهـا والقضـاء عليهـا. وبالنسبة لمشكله تعاطي وإدمان المخدرات، فقد تعددت أسبابها الأسرية، وسـنتحدث عـن أهمها:

أولا: الإهمـال في التنشئة الاجتماعية للأبنـاء:

الأسباب التي تدعم أهميـة التنشئة الاجتماعية في الأسرة كثيرة، منها: ضعف الطفل جسدياً، واعتماده علي الآخرين في تلبية احتياجاته، وسرعة تأثره بما حـوله، وسرعة تشكل الجوانب الخاصة بشخصيته، وخضوعه لسلطة أسرته فقط بعيدا عن أعين بقية أشكال السلطات في المجتمع، وكذلك كـون الأسرة تمثل هيئة تربوية تشرف عليه في مراحـل حياته الأولي (علوانى، ١٩٩٧، ١٦٦).

ومن مشكلات التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة ما هـو مؤثر علي بنيـة الطفـل الجسدية والنفسية والعقلية بشكل مباشر، ومنها ما هـو مؤثر بشكل غير مباشر، ومع ذلك لا يقل خطورة عن سابقه، ولعل أبرز هـذه الشكلات الإهمـال الذي يلقاه الطفل – فـي وقتنـا المعاصر – سواء من الأب لانشغاله بعمله وتأمين المعيشة لأسرته، أو مـن الأم لانشغالها بعمل ما أو بأعمال المنزل، أو من أشقاء الطفل الذين ينافسونه في اقتطاع الجزء المتبقي من وقت الوالدين.

واهتمـــام الأسرة بالطفل حاجة أساسية لكل طفل، لا يمكن لأي بديل تعويضـــها، فمعاناة الطفل من إهـــماله، أو إهمـــال أقواله وحاجاته، يـــؤدي بـــه – غالـــبا – إلـــي اللجـــوء إلي الشارع الذي يتعلم منـــه أنماطا سلبية من السلوك، والاختلاط بقرناء السوء، مما قـــد يدفعـــه إلي الانحراف والوقوع في براثن تعاطي وإدمان المخدرات.

وقـــد أكدت دراسة أجريت عن الشباب المصري وظاهرة المخـــدرات (٢٠٠٢) أن أهـــم الأسباب الاجتماعية التي تدفـــع للإدمـــان تمثلت في إهمـــال الأسرة للأبنـــــاء أو تفككها، بالإضافة إلي أفراد يتعاطون في الأسرة، ويأتي بعد ذلك دور الأصدقاء الـــذي يعتبر عنصرا فاعلا في الدفع لمسيرة التعاطي الذي يرتبط – فـــي معظـــم الأحيـــان – بمشاركة أحـــد الأصدقاء في منزل احدهـــم (حجازى وآخرون، ٢٠٠٢، ١٣٠).

ثانيا: العلاقات الأسرية:

تلعب العلاقات الأسرية دورا مهما في مشكلة تعاطي المخدرات ، فقـــد كشـــفت الدراسة عن وجود علاقة قوية بين العلاقات الأسرية و تعاطي الفرد للمخدرات.

فعندما تضطرب العلاقات بين الأبوين، أو تنهار، أو تضعف العلاقة بين الطفـــل وأبويه، يؤدي ذلك إلي تزايد نسبة تعاطي الابن للمخدر أو تجربته. فالقسوة في معاملـــة الابن، وازدياد شعوره بأنـــه شخص غير مرغوب فيـــه من أبوين قـــد يدفعـــــه إلـــي الانضمام إلي جماعات رفاق السوء.

وعادة ما تنخفض حالات التعاطي بين الأسر التـــي تتميـــز علاقاتهـــا بالتفاعـــل الإيجابي المتبادل بين أفرادهـــا، والتي يسودها الوفاق والعلاقات السوية بين الأبـــوين، أو بين الأبوين والأبنـــاء، فالتواصل الجيد بين أفراد الأسرة يساعد علي وجـــود تفاعل ناجح

و تقارب بين معايير السلوك داخلها. وكلما تضاءلت فرصة اكتساب السلوك السوي داخل الأسر كجماعة مرجعية أساسية، كلما لجأ الطفل إلي جماعات الرفاق كجماعات مرجعيه يكتسب من خلالها معايير. وقيمة تلك القيم التي لا تكون بالضرورة سويه (الجوهرى، ١٩٩٤، ٤٢).

ومن النتائج المهمة التي توصل إليها "هنت" D.G HUNT (١٩٧٥) في هذا الصدد (وقد تركز اهتمامه في تعاطي القنب) أنه إذا كانت العلاقة بين الأباء والأبناء يسودها التسيب أو التفكك ازداد احتمال إقبال الأبناء علي التعاطي، فإذا كانت العلاقة تغلب عليها روح التسلط من جانب الآباء فالاحتمال أن يكون إقبال الأبناء علي التعاطي متوسطا، أما إذا كانت العلاقة ديمقراطية (أي يسودها الحب والتفاهم جنبا إلي جنب مع التوجيه والحزم) فأن احتمالات إقبال الأبناء علي التعاطي تكون ضئيلة (سويف، ١٩٩٦، ٨٧).

ثالثاً: التصدع الأسري :

تتكون الأسرة في العادة من الأب والأم والأبناء، وترسخ هذه الصورة في ذهن الأبناء وهي مجتمعة معا. ولكن قد تهتز هذه الصورة بافتقاد الأب والأم، فقد يحدث أن تتفكك وحدة الأسرة بوفاة أحد الوالدين أو كليهما، أو حدوث طلاق بينهما، وبذلك تتصدع الأسرة، مما يكون له أسوأ الأثر علي الأبناء، وذلك أن تصدع الأسرة من العوامل التي تساعد علي انحراف الأحداث وتعاطيهم للمخدرات. فالوفاة أو الطلاق يمثل صدمه عاطفية للأبناء، فضلا عن حرمانهم من المربي الذي يقوم بدوره في تربيتهم وتوجيههم والإشراف عليهم ومراقبتهم.

وقــد أكــدت دراسة أجراها "جلوك" GLUECK عن الأحــداث المنحــرفين الذين قــدموا إلي محكمة الأحداث ببوسطن بتهم السرقة والتشرد وتعــاطي الكحوليــات والمخدرات، أن ٥٤% من الأحــداث – عينة الدراسة – ينحدرون من أسر متصــدعة تصدع فيزيقي، حيث وجــد أن ٢٦,٧ % كانوا من أسر متصدعة بوفاة العائل، و١٨,٨% نتيجة الهجر والانفصال والطلاق، ونحو ٢٥% من حالات الانحراف للغياب الطويل للأب عن الأسرة. كما أكــدت علي أن بعض هؤلاء الأحداث ينتمون أيضا إلي أسر يمــارس فيها الأباء بعض العادات السيئة كالإدمان وغيره (كريم، مرجع سابق، ١٢٣).

كما أفادت نتائج دراسة أجريت في مصر علي المتعاطين من نــزلاء مؤسســات الأحداث (القاهرة الكبري) أن ما يقرب من ربع أفراد العــين (٢٣,٢ %) لا يوجــد الأب فيها علي قيد الحياة، كما أن ما يقرب من ربع المحبوسين احد الوالــدين خــارج الــبلاد، وغالبــا ما يكون الأب. ولا شك أن غياب أحد الوالدين – سواء بالسفر خارج الــبلاد أو بالوفاة – من شأنه أن يؤثر علي رعاية الأبنــاء، الأمــر الذي قــد يدفعهم إلــي الإقبــال علي بعض أنمــاط السلوك المنحــرف لتعاطي المخــدرات (عبــد الجــواد وآخــرون، ٢٠٠٠، ٣٣).

كما كشفت دراسة ميدانيه أجراها تماضر حســون، د. حســين الرفــاعي عــن "المشكلات الأمنية المصاحبة لنمو المدن والهجرة إليها (حسون والرفاعى، ١٩٨٧، ١٣٩، ٢٣١)، والتي تناولت السجناء فــي ثــلاث دول عربيــة هــي: الجمهوريــة التونســية، والجمهورية العربيــة الســورية، والمملكة العربية السعودية، كشفت عن أوضاع أســر أفــراد العينة كما يلي: وفــاة أحــد الوالــدين (١٨%) والطلاق (٢٢,٢%)، وهجر أحد الوالدين للأخر (٨%)، وسفر أحد الوالدين (١٣%).

وأتضح من نتائج الدراسات أيضا أن ٣٦% من مجموع الجرائم التـي ارتكبهـا أفراد العينة بالرياض يتعلق بتعاطي المخدرات، وبلغت النسبة في تونس ٧%، مقابل ٦% في دمشق لنفس الجريمة.

رابعا: تعاطـي الأبـويـن للمخـدرات :

ترجع أهميـة الأسرة في مشكلة تعاطي المخدرات إلي دورها المهم والأساسـي في توفير نموذج للتعاطي داخلها. فقـد أكـدت الدراسات أن وجـود نمـوذج للتعـاطي داخل الأسرة يعـد أحـد العوامـل الأساسية بل والدافعة نحـو التعاطي. فقـد تبين أن القدوة والمثل الأعلي في الأسرة التي نشأ فيها المتعاطي كـانوا يتعـاطون المخـدرات، والأغلبية الساحقة منهم كانوا يتعاطون علي مرأي من أبنائهم دون الشعور بـالحرج، أو اتخـاذ تبرير لسلوكهم يفصح عن كراهيتهم له بالرغم من إتيانه، بل علي العكـس مـن ذلك، فإن موقف التعاطي لهؤلاء الأباء ينم عن التشجيع، حيث كانوا يستخدمون أبنـاءهم في تجهيز جلسة التعاطي، وفي أحيـان كثيرة يحدث التشجيع الضمني أو الصريح حـين يسمح للصغير بتجربة المخـدر أمامهـم.

وعمـوما، فأن وجـود نموذج للتعاطي بين أفراد الأسرة لـه تـأثير لا يمكـن إغفاله في تيسير تعلم الفرد لهذا السلوك، وفي تبكير سن التعاطي، ويعني ذلك أن وجـود النموذج يؤثر تأثيرا مزدوجـا، إذ يصحبه – أولا – احتمال أن يصبح الابـن متعاطيـا، ويصحبه كذلك احتمال أن يبدأ التعاطي في سن مبكرة نسبيا بالنسبة للسن التي يبدأ فيـها متعاطون لم يشهدوا نموذجا للتعاطي في أسرهم (الجوهرى، مرجع سابق، ٤٤).

و قـد أكـدت احـدي الدراسات أهميـة تعاطي الأب في التأثير علي تعـاطي الأبنـاء حيث بلغت نسبة الآباء المتعاطين في المجموعة التجريبية (المتعـاطين) ٣٦,٥%

يقابلها ٨,٥% بين أبـاء المجموعة الضابطة (غير المتعاطين)، كما أن ٨٤% من جملـة الأباء المتعاطين في المجموعة التجريبية كانوا يتعاطون المخدر بصـوره علنيـة أمـام الأبنـاء، ويقابلهم ٣٠% من أباء المجموعة الضابطة، كما كشفت الدراسة أيضاً عـن أن ٧٠% من الأباء المتعاطين في المجموعة التجريبية اعتادوا تعاطي المخدر في المنـازل، يقابلهم ٢٠% من الأباء المتعاطين في المجموعة الضابطة (الجـوهرى، مرجـع سـابق، ٤٥).

كما كشفت دراسة إنعام عبد الجواد و آخرين (عبد الجواد وآخـرون، ٤١-٤٤) عن أن أكثر من ثلث الأسر بقليل (٣٤,٩%) يوجد بها أفراد آخرون متعـاطون، كمـا أن غالبية الأفراد المتعاطين الآخرين في أسر عينة الأحداث يتعاطون المخدرات بشكل منتظم وذلك بنسبة ٦٢,٢% و باقي النسبة تتعاطاها علي فترات.

وقـد توصلت دراسة الدكتور جمال أبو العزائم إلي أن ٤٤% من أفراد العينـة كان والدهم يستعمل المواد المخدرة من بينها الأفيون بنسـبة ٢٧% مـن الحـالات، وأن ٥٩,٦% من الحالات المعتمدة علي المخدر كان الأب يـدعوهم للمشـاركة فـي تنـاول المخدر، واعترف ٢٥,٧% منهم أن أحـد أخواتهم كانوا يتعاطون المخدرات (أبو العزائم، ١٩٨٩، ٢٧).

لاشك أن تعاطي المخدرات والإدمـان عليها من قبـل الوالدين أمـام الأبنـاء بصورة علنية تخلق عنـد الأبنـاء شعورا إيجابيا نحـو تعاطي المخدرات وبغرس فـي أنفسهم شعورا بإباحيتها وعـدم تحريمها وعـدم الدرايـة بأضرارها.

وقـد كشف بعض الدراسات عن أن وجـود المخدر وسهولة الحصول عليه يعد عاملا مؤثرا في تعاطي المخدرات، فكلما كان المخدر متاحا ولا توجـد صـعوبة فـي

الحصول عليه كلما كان ذلك عاملا ميسرا، بـل ومشـجعا - أحيانـا - علـي تعـاطي المخدرات. فقد أوضحت الدراسات أن معظم المتعاطين قـد أكـدوا أن المخدر بالنسـبة لهم كان متاحا ومن الميسور الحصول عليه، سواء أكان ذلك في الأسرة، حيث يقيمـون، أو حيث توجـد مدارسهم أو محال عملهم.

وتلعب الأسرة دورا مهما في إتاحة المخدر في السنوات الأولي من حياة الفـرد، فقد أظهرت الدراسات وجود نسبة لا يستهان بها من المتعاطين ذكروا أنهـم قـد رأوا المخدرات - لأول مـرة - مع أحـد أفراد الأسرة، سواء كان ذلك الأب أو أحد الأخوة، أو ربما مع أحـد الأقارب أو المعارف المترددين علي منزل الأسرة. فإن هـذه الرؤيـة المباشرة للمخـدر في سنوات الطفل الأولي - مع أحد الأقارب - تخلق نوعا من الألفـة لدي الطفل علي رؤيـة المخدر، الأمر الذي ييسر له بعد ذلك التعامل معه (الجـوهرى، مرجع سابق، ٥٠).

خامسا: الأقـران والأصدقاء :

لاشك أن العلاقات السيئة بين الوالدين والخلافات والمشاجرات الدائمة بين أفـراد الأسرة و كذلك المعاملة السيئة من جانب الأباء للأبنـاء والقسوة عليهم، وعـدم تلبيـة احتياجاتهم الأساسية بل وعـدم مراقبتهم والتعرف علي من يختلطون بهم مـن الأقـران والأصدقاء، كل ذلك يدفعهـم إلي أن يقضوا معظم أوقاتهم مع الأقران والأصدقاء، ومن ثم فإنهم يتأثرون بهـم.

وتشير كثير من البحوث الميدانية اليورو أمريكية - ومن أهمها دراسة بـارفري ١٩٩٧ - إلي أهمية الأقران والأصدقاء في تحديد ما إذا كان المراهـق سـيقدم علـي تعاطي المواد النفسية أم لا. ومن بين العوامل الفعالة في هذا الصدد كون هؤلاء الأقران

والأصدقاء يتعاطون المخدر، هذا من ناحيـــة، ومن ناحية أخريٍ كونهم يشجعون الشـــباب الذي لم يتعاط بعد علي أن يقدم علي التعاطي ويخوض التجربة. وجدير بالذكر أن دراسة بارفري – سالفة الذكر – انصبت علي تدخين القنب. وفي هـــذا المجال نفسه تقرر اللجنة القومية لبحث تعاطي القنب التي شكلت في الولايات المتحدة الأمريكيـــة فـــي أواخـــر الستينيات لبحث المشكلة وتقديم تقرير عنها إلي الرئيس الأمريكي والكونجرس – وكانـــت برئاسة ريموند شافر – تقول في تقريرها الأول المنشور في مارس ١٩٧٢ ما يأتي:

من أهـــم العوامل المؤثرة في تحديد سلوكيات المراهقين وصغار الراشدين فـــي الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الحاضر تأثير جماعات الأقران، فصحبة آخـــرين يتعاطون الماريجوانا تهيىء الشخص لتعاطيه، ووجود أصدقاء متعاطي ماريجوانا يمـــد من كان محبا للاستطلاع بالفرصة الاجتماعيـــة المواتيـــة. ويقـــارن " كانـــدل " D. KANDEL بين قوة تأثير الأقران المتعاطين وقوة تأثير الأباء المتعاطين في الشـــباب إذ يتعاطي الماريجوانا، و يقرر نتيجة لبحوثه الميدانية أن تـــأثير الأقـــران هـــو الأقـــوي (سويف، مرجع سابق، ٩٠، ٩١).

وتشير الدراسات العربيـــة – بصفة عامة – إلي وجـــود عـــلاقة طرديه قوية بين تعاطي الفرد وبين تعاطي أصدقائه، وتتضح تلك العلاقة من خلال الحقـــائق التاليـــة (الجوهرى، مرجع سابق، ٤٦):

أ- إن تعاطي الأصدقاء – كنموذج للتعاطي – يمثل نوعا من تقبل التعاطي في حـــد ذاته كسلوك مشروع. فلو أن تعـــاطي المخـــدرات ارتـــبط فقـــط بـــالمنحرفين والمجرمين وسيئ الخلق والسمعة لما سعي الشباب إلي التعاطي، ولكن المشـــكلة

تكمن في أن المتعاطي يرتبط بأفراد يكـن لهم الشاب الأحترام والتقدير، الأمـر الذي يشجعهم علي التعاطي.

ب- عادة ما يكتسب الفرد خبرة التعاطي من أصدقائه، كما أنـه في الغالب ما يحصل علي المخدر لأول مـرة منهم أيضا.

جـ- يلعب الأصدقاء دورا مهما سواء في السمع عـن المخـدر أو رؤيتـه لأول مـرة، فالأصدقاء هـم المصدر الأساسي للمعلومات المفصلة عـن المخـدر، وأيضـا عن كيفية تعاطيه بعـد ذلك.

وقـد أكـدت نتائج إحدي الدراسات الميدانية المصرية أهميـة الـدور الـذي يلعبه الأصدقاء في تعاطي المخدرات، سواء من حيث التعرض للمخدر لأول مـرة، أو الاستمرار في تعاطيه بعد ذلك. وقـد أوضحت الدراسات عـدة حقـائق مهمـة هـي (الجوهرى، مرجع سابق):

- أن متعاطي المخدرات يكون معظم رفاقه وأصدقائه من المتعاطين، فالفرد الـذي يصادق متعاطي المخدرات يكون احتمال تعاطيه المخدرات أقـوي من ذلك الذي لا يصادق المتعاطي.
- يلعب الأصدقاء دورا مهما في تعرض الفرد للمخدر لأول مـره ، فقـد كشـفت الدراسة أن معظم المتعاطين (٨٨,٥%) قـد حصلوا علي المخـدرات لتجربتهـا لأول مـرة من أحـد الأصدقاء أو الزمـلاء.

- يمثل الأصدقاء المصدر الأساسي للحصول علي المخدر، خاصة في البدايات الأولي للتعاطي. فالصديق عادة هو المزود بالمخدر، وغالبا ما يكون ذلك بدون مقابل في المرات الأولي.

كما أكدت دراسة ميدانية أخري دور الأصدقاء في تعاطي المخدرات (عبد الجواد وآخرون، مرجع سابق، ٤٧-٧٥) فقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الغالبية العظمي (٩٩,١ %) من أفراد العينة لديهم أصدقاء يتعاطون المخدرات، الأمر الذي يدعم دور الأصدقاء في إقبال الفرد علي التعاطي. كما أوضحت أيضا أن الأصدقاء هم الأكثر تشجيعا لهم علي التعاطي بنسبة ٨٤,٥%.

وتنتهي الدراسة إلي أن الأصدقاء يلعبون دورا هاما في إقبال وتشجيع أقرانهم علي تعاطي المخدرات، فالفرد – عادة – لديه الرغبة في أن يبدو منخرطا في جماعة وليس بغريب عنها، يتقبل معاييرها، ويرتضي اتجاهاتها، ويتأثر بسلوكياتها، ويتشبه بها، وتكون بمثابة جماعته المرجعية. وأفراد عينة الدراسة (الأحداث) هم أفراد يشعرون بالوحدة نتيجة ظروفهم المعيشية، وافتقادهم للقدوة، وانطلاقهم هائمين في المجتمع غير المشبع لهم. من هذا المدخل تؤثر جماعة الأصدقاء وزمرة السوء علي الفرد، وتورطه من خلال التقليد والتوحد والانتماء.

سادسا: المستوي الاقتصادي للأسرة :

يلعب المستوي الاقتصادي دورا مهما في تعاطي الأبناء للمخدرات. فالأسرة الفقيرة لا تستطيع أن توفر لأبنائها الحاجات الأساسية من ملبس وغذاء ومسكن وعلاج وتعليم، وهذا يعرقل النمو والتربية السليمة للطفل، مما قد يدفعه إلي الخروج إلي الشوارع والميادين، فيختلط بجماعات الرفاق والأصدقاء، ومنهم المنحرفون، فيقتدي بهم،

بل ويشاركهم سلوكهم السيء، وهذا من شأنه أن يدفعه إلي الانحراف والوقوع في براثن المخدرات.

ولا يمكن التقليل من تأثير حجم المصروف الثابت (الشهري أو الأسبوعي أو اليومي) الذي يحصل علية التلميذ من أسرته – في الإقدام علي تعاطي المخدرات – فقد وجد في البحوث الميدانية المصرية أن هناك ارتباطا قويا بين حجم مصروف الجيب واحتمالات إقدام تلاميذ المدارس الثانوية علي تدخين السجائر وتعاطي المخدرات الطبيعية والأدوية النفسية والكحوليات جميعا، ومثل هذا الارتباط وجد في حالة طلاب الجامعة (سويف، مرجع سابق، ٩٠).

ويؤكد (أثر وجود المال مع التلميذ) ما ذكرته إحدي طبيبات الصحة الوقائية في مصر، إذ قالت: "لاحظت في العام الماضي أثناء قيامي بمهمة بإحدي الوحدات الصحية المدرسية أن عددا من طلاب إحدي المدارس الزراعية الثانوية كانوا في حالة اضطراب عقلي وهذيان بسبب تناول المخدرات "صحيح أن العدد كان محدودا إلا أنه كان ذا دلالة خطيرة، لانتشار المخدرات بين الشباب في هذه السن، وذلك راجع في رأيي إلي عدم الرقابة الأسرية علي التلاميذ ووجود النقود معهم بكثرة، خاصة إن معظم التلاميذ بالثانوي يمارسون أعمالا حره، كما أن الخطر يكمن في أن الإدمان لا يقتصر علي الطالب المدمن وحده، ولكنه يتعداه إلي زملائه من طريق التسلية والتجربة (وزارة الأوقاف، ٢٠٠١، ٢٣٧-٢٣٨).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن الفقر ليس العامل الأساسي المباشر في حدوث الانحراف وتعاطي المخدرات، بل هو مجرد عامل مساعد للتكوين الإجرامي لدي البعض، ممن لديهم استعداد للانحراف.

المبحث الثالث

دور الأسرة في الوقايه من تعاطي المخدرات

لا جدال في أن الأسرة هي خط الدفاع الأول من الوقوع في براثن المخدرات، لأنها هي الجماعة الأولية الأولي التي ينبت فيها طفل اليوم ورجل الغد، فهي التي تحتضنه وتتولي تنشئته الاجتماعية، وأيضا هي الأكثر حرصا علي سلامته ورعايته وحمايته من كل ما يمس حياته ومستقبله. ولبد أن يكون الأباء قدوة لأبنائهم لأن الأبناء إذا ما شبوا في كنف الأسرة الصالحة نراهم أصحاء أسوياء عليهم و بهم ينهض المجتمع.

فلابد أن تكون علاقة الوالدين بالأبناء مشبعة بالسعادة والحب، بل لابد أن يكونا لهم القدوة كنموذجين للحب، والعمل الشريف، والعلاقة الطيبة بالأصدقاء والجيران، والاعتزاز بالقيم والشرف والدين، هذا هو نموذج الأسرة الكريمة التي يراها الأبناء، فينعكس ذلك عليهم إيجابيا، هذا النموذج للأسرة الصالحة يجعل الابن يحترم نفسه ويشعر بذاته كقيمة وإنسانية، ويجعله قادرا علي مواجهة المشاكل، وهذه هي البداية السليمة في التربية الصالحة التي تستمد أخلاقها وقيمها من الدين، ويراه الأبناء في أقرب نموذجين لهما: الأب والأم .

وتحتم الشريعة الإسلامية علي الأب والأم وجميع الأولياء واجب تربية الأبناء ونصحهم وتوجيههم وإرشادهم ومراقبتهم، ويأثم الأب والأم إذا أهمل أحدهما في واجباته، أو تصرف بطريقة تدفع أو تسهل الانحراف لمن يخضع لولايتهما. ولاشك أن مسئولية الأسرة هي مسئولية أصليه لا يلغيها أو يقلل منها أي دور لأية مؤسسة اجتماعية.

أولا: تربيــة الطفـل من الناحيـة الخلقيـة و السلوكية:

فالطفل أمانة عنــد والديــه، وهــو صفحة بيضاء قابله لكل نقش, وفي الحــديث الشريف قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: "كل مولود يولد علي الفطرة، وأبــواه همــا اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه (مرعى، ٤٠) ، ومن ثم فــإذا عــــوده أبـــوه الخير نشأ ونما عليه، وإن عــوده الشر أو أهمله صار شقيا وتحمل الوزر في ذلك. وقــد قال سبحانه و تعالي " يأيها الذين آمنو قــوا أنفسكم وأهليكم نارا" (الآية رقــم ٦ ســورة التحريم). وقال رسول الله صلي الله عليه وسلم " كلكم راع وكلكم مسئول عــن رعيتــه، فالرجل راع في أهل بيته ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومســئولة عن رعيتها".

وقد روي عن الحسن رضي الله عنه أن النبي صلي الله عليه وسلم قــال: إن الله سائل كل راع عما استرعاه، حفظ أم ضيع، حتي يسأل الرجل عن أهل بيتــه (مرعــى، مرجع سابق، ٤).

فمهمة الأب هي التربية بكل ما تعنيه من تأديب وتهذيب وتعليم للخير، والمحافظة علي الطفل من أصدقاء السوء؛ لأن الطفل في هــذه المرحــــلة المبكــرة يكــون أشــبه بصفحة بيضاء، تقبل كل ما ينقش فيها، وليس لدي أصدقاء السوء إلا كل شر يجــب أن يصان الطفل بعيدا عنه، حتي لا يتعود الشر، فينشأ عليه، وينحــرف، ويصــبح عنصــر هــدم، بدلا من أن يكــون نبتة صالحة في صرح المجتمع (القاضى، ١٤١٦هــ، ٢٧).

فالتربية عند الأمام الغزالي تبدأ بالأسرة، حيث إن "الصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهره نفيسة ساذجة، خالية من كل نقش وصورة. وهــو قابل لكل نقش، ومائــل إلي كل ما يمال بــه إليــه. فإن عــود الخير وعلمه، نشأ عليــه، وســعد فــي الدنيــا

والآخـــرة ، وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب. وإن عـــود الشر وأهمل إهمال البهائم، شقي وهلك، وكان الوزر في رقبـــة القيم عليه والوالي لــــه، ومهمـــا كــــان الأب يصونه عن نار الدنيا فبأن يصونه عن نار الآخرة أولي، وصيانته بـــأن يؤدبــــه ويهذبــــه ويعلمه محاسن الأخلاق ويحفظه من قرناء السوء .... ويتعهـــده بالرعـــــاية والتعلـــيم، ويعلمه آداب العيش والسلوك القويم، وحسن معاملة الناس، وينشئه تنشئه خشـــنه وغيـــر مدللــــه (الغزالى، ٨٠، ٨١).

ويلتقي الغزالي مع علماء التربية في ضرورة الاهتمـــام بالطفـــل فـــي مراحلـــه الأولي، فقـــد الصبح من الأمـــور البديهية والمسلم بها الآن لدي خبراء التربية أن التعليم في مراحل الطفولة المبكرة ذو أثر عميق في نمو طاقات الفرد وفي تهيئة مداركه لمزيـــد من التعليم في تقبل حياته. فلا شـــك أن عوامل التنشئة الأولي – ومن أهمها الأسرة – لها أهمية كبيرة في تكوين القيم والاتجاهات والعادات والسلوك القويم (القاضى، مرجع سابق، ٢٨).

ويجب علي أفراد الأسرة أن يشاركوا الطفل في اختيار اصدقائه، فيبعـــدوه عـــن الأطفال ذوي السلوك السيء، حتي لا يقتدي بهم، ويكتسب الأخلاق السيئة. فرفاق السوء لهم خطرهم ودورهم في إفساد من ينضم إليهم من العناصر الخيرة، لأنـــه مما يسهل علي الصبي ارتكاب الأخطاء والفواحش، والانزلاق إلي ذلك، أن يري ذلك أمرا معتادا، ســـهلا علي ألسنتهم وفي أفعالهم (القاضى، مرجع سابق، ٣٤).

ولأهمية تربية الطفل وتهذيبه، أن رسول الله صلي الله عليه وسلم قال: "ما نحـــل والد ولدا من نحل أفضل من أدب حسن" (رواه الترمـــذي) (جـــاد الحـــق، ١٩٩٥، ٣٥).

وروي ابن ماجة عن ابن عباس رضي الله عنهما – عن رسول الله صلي الله عليه و سلم – قال " أكرمو أولادكم وأحسنوا أدبـــهم "[٧] .

ثانياً: يجب الرحمة بالأطفال و عدم القسوة عليهم .

سبق أن أوضحنا أن القسوة علي الأبناء لها أثرها السئ عليهم، وأنها من أهـــم أسباب تعاطي وإدمان المخدرات. لذلك حرص الإسلام منذ أكثر من أربعة عشر قرنا من الزمـــان علي الرحمة بالأولاد وعـــدم القسوة عليهم. فقـــد قال صلي الله عليـــه وســـلم: "ليس منـــا من لم يرحم صغيرنا ولم يعرف حق كبيرنا" (مرعى، مرجع سابق، ٤٠).

وروي البخاري أن آبا هريرة – رضي الله عنه – قال : قبل رسول الله صـــلي الله عليه وسلم الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالس، فقال الأقـــرع: إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدا، فنظر رسول الله – صلي الله عليه و سلم – إليـــه ثم قال: من لا يرحم لا يُرحم" (جاد الحق، مرجع سابق، ٣٥).

وما أجمـــل ما قاله الأحنف بن قيس لمعاوية حين سأله: ما تقول في الولد ؟ قال: "يأمير المؤمنين ثمار قلوبنا وعماد ظهورنا، ونحن لهم أرض ذليلة، وسماء ظليلة، وبهـــم نثور علي كل جليلة، فإن طلبوا فأعطهم، وإن غضبوا فارضهم، يمنحوك ودهـــم ويحبوك جهدهم، ولاتكن عليهم ثقلا ثقيلا، فيملوا حياتك، ويودوا وفاتك، ويكرهوا قربك (مرعـــى، مرجع سابق، ٣٥).

ثالثا: التأديـــب والعقـــوبة :

العقوبة مشروعة في الأسلام للطفل، قال صلي الله عليه و سلم "مـــروا أولادكـــم بالصلاة لسبع واضربوهم عليها لعشر" (مرعى، مرجع سابق، ٤٠). ومع ذلك فالعفـــو

وسيلة إلي غاية عالية هي اجتذاب القلوب ودوام الألفة مع الصغار أو الكبار. فعن ابن عباس – رضي الله عنهما – قال رسول الله صلي الله عليه و سلم لا شجع بن عبد القيس "إن فيك خصلتين يحبهما الله: الرفق، والأناة". وعن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلي الله عليه و سلم قال "إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي علي الرفق مالا يعطي علي العنف وما يعطي علي سواه" (رواه مسلم) (مرعى، مرجع سابق، ٥٠).

وعن سياسة ومعاملة الطفل، يقول الأمام الغزالي" ثم مهما ظهر من الصبي خلق جميل، وفعل محمود، فينبغي أن يكرم عليه، ويجازي عليه بما يفرح به، ويمدح بين أظهر الناس، فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة، فينبغي أن يتغافل عنه، ولا يهتك ستره، ولا يكاشفه، ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد علي مثله، ولاسيما إذا ستره الصبي، واجتهد في إخفائه، فان إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة حتي لا يبالي بالمكاشفة. فعند ذلك أن عاد ثانياً، فينبغي أن يعاتب سرا ويعظم الأمر فيه، ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا، وأن يطلع عليك في مثل هذا فتفتضح بين الناس، ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين، فإنه يهون عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه" (الغزالى، مرجع سابق، ٨١).

رابعا : العدل بين الأبناء

أمر الإسلام بالعدل بين الأبناء والتسوية بينهم في العطف واللطف والمنح والعطاء والإحسان والرحمة، أما المفاضلة بينهم فهي من أعظم عوامل الانحراف، قال صلي الله عليه وسلم: "أعدلوا بين أبنائكم في النحل كما تحبون أن يعدلوا بينكم في البر واللطف" (جاد الحق، مرجع سابق، ٣٠).

أما اختصاص البعض بشئ من الإحسان والرعاية، فإنه ينشئ الحقد والكراهية في قلوب الأبناء، ويفسد الصلة بينهم، وتثور المنازعات والمشاكل، وتصبح الأسرة مكانا للصراعات، مما قد يجعل البعض من الأبناء يهربون من المنزل إلي الشارع، فيلتقون بقرناء السوء، مما يدفعهم إلي الانحراف وتعاطي المخدرات.

وعن النعمان بن بشير رضي الله عنهما – قال أعطاني أبي عطية، فقالت عمرة بنت رواحة: لا أرضي حتي تشهد رسول الله صلي الله عليه وسلم: فأتي رسول الله فقال: "إني أعطيت أبني من عمرة بنت رواحه عطية فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله، قال: أعطيت سائر ولدك مثل هذا، قال: لا، فقال النبي صلي الله عليه وسلم: "اتقوا الله واعدلوا بين أولادكم. قال: فرجع فرد عطيته" وروي ابن حبان عن رسول الله صلي الله عليه وسلم – أنه قال: "رحم الله ولدا أعان ولده علي بره". وروي الطبراني وغيره: "ساووا بين أولادكم في العطية " (جاد الحق، مرجع سابق، ٣١) ،وأن دور الآباء في الإسلام هو التربية الحسنة المعتدلة، ومن ثم يجب مراعاة أن شباب اليوم شبوا في ظروف غير ظروفنا، ويعيشون زمانا غير زماننا، فأصبحوا علي غير ما كنا عليه وعلي غير ما أمسينا إليه. ومن الإجحاف أن ننتظر منهم أن يكونوا مثلنا، أو أن نفرض عليهم أسلوبنا في الحياة، الذي بدوره لم يعجب أجدادنا، وعلينا في الوقت نفسه حمايتهم من كل ما يتعرضون له من مخاطر ومن إغراءات تطمس معالم الأخلاق وتوردهم موارد الهلاك، مثلما اهتم أجدادنا بحمايتنا.

إن المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان تختلف، وكل مرحلة لها صفاتها وخصائصها ووسائل التعامل معها، ولا يمكن فرض متطلبات مرحلة علي غيرها، وإلا اختل توازن الإنسان، واهتزت مسيرته خلال سائر فترات الحياة. هذه الحقيقة تقتضي

أن يعطي الإنسان فرصه أن يعيش حياة المرحلة التي يمر بها. فالطفولة من حقها أن تعيش طفولتها، والشباب من حقه أن يعيش شبابه، وهكذا. لكننا كثيرا ما نطالب الطفل بأن يكون رجلاً أو ناضجاً، ثم عندما يشب نعامله كطفل صغير.

خامساً: تنقية الأجواء الأسرية

من غير شك أن الأسرة التي يسودها السلام والوئام تسود روح الألفة والمودة والحب بين أفرادها، تعتبر أقدر من غيرها علي تجاوز الصعوبات والمحن التي لا يكاد يخلو منها بيت في المجتمعات الحديثة. وإذا كان مثل هذا الأمر يعتبر وضعا مثاليا لا يتوفر دائما، فإنه ينبغي عليه محاولة إجادة، ولاسيما في الظروف العصيبة التي قد تجتاح أسره ما في وقت ما، كوقوع أحد الأبناء أو أحد أفراد الأسرة في الإدمان.

وغاليا ما تكون الأزمات والمشكلات الأسرية من الأسباب التي دفعت ذلك الفرد إلي المخدرات. إن لم تكن هي السبب الوحيد، فالمعارك المستمرة بين الأم والأب وفي حضور الأولاد، أو زواج الأب مرة أخري، أو طلاق الوالدين وانقسام الولاء لدي الأبناء بين الأب والأم، أو معارضة زواج أحد الأبناء لسبب ما وتطور الخلاف، أو طلاق أحد الأخوة أو الأخوات وعودته أو عودتها إلي منزل الأسرة مع ما قد يكون معه من أطفال، قد ينقلب في وجودهم نظام المنزل وحياة الأسره، كلها نماذج تؤدي للشقاق والأزمات الأسرية التي تدفع بعض أفراد الأسرة إلي اللجوء إلي المخدر كمهرب من الواقع الأليم، ودور الأسر هنا هو محاولة إصلاح ما فسد بقدر الإمكان، وترميم العلاقات المتصدعة بين طرفين أو اكثر سعيا وراء إعادة الوئام والسلام للأسرة حتي تغزي ذلك الفرد باللجوء إليها بدلا من الهرب منها.

وتأكيدا لدور الأسرة في التنشئة الاجتماعية ووقاية الأطفال من الانحراف، فقد أفردت مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الإحداث (مبادئ الرياض التوجيهية) – التي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة بقرارها رقم ٤٥ / ١١٢ بتاريخ ١٤ ديسمبر سنة ١٩٩٠ – عدة مبادئ، وذلك لكي تقوم الأسرة بدورها في الوقاية من تعاطي المخدرات، وهي (الأمم المتحدة، ١٩٩٣، ٤٨٩– ٤٩٨):

مبدأ رقم ١١ – ينبغي لكل مجتمع أن يعطي أولوية عالية لاحتياجات وخيرة الأسرة وجميع أفرادها.

مبدأ رقم ١٢ – ونظرا لأن الأسرة هي الوحدة المركزية المسئولة عن التنشئة الاجتماعية للأطفال، ينبغي مواصلة الجهود الحكومية والمجتمعية للمحافظة علي وحدة الأسرة، بما في ذلك الأسرة الموسعة، ويتحمل المجتمع مسئولية مساعدة الأسرة علي تقديم الرعاية والحماية وضمان وفاء الأطفال بدنيا وعقليا، وينبغي توفير ترتيبات كافيه، بما في ذلك الرعاية النهارية.

مبدأ رقم ١٣ – وينبغي للحكومات أن تضع سياسات من شأنها أن تكفل تنشئة الأطفال في بيئة أسرية متزنة ومستقرة، وينبغي لذلك تزويد الأسر التي تحتاج إلي المساعدة بالخدمات اللازمة لتسوية أوضاعها الداخلية غير المستقرة أو كل نزاعاتها.

مبدا رقم ١٥ – وينبغي ابدأ اهتمام خاص لأطفال الأسر التي تعاني من المشاكل الناجمة عن التغييرات السريعة وغير المتوازنة في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وخاصة أطفال أسر السكان الأصليين والأسر المهاجرة واللاجئة، وبما أن هذه التغيرات قد تنال من القدرة

الاجتماعية للأسر علي تأمين تنشئه الأطفال وتربيتهم وفقا للتقاليد، الأمر الذي كثيراً ما ينجم عن تضارب الأدوار والثقافات، يجب تصميم طرائق مبتكره وبناءه اجتماعيا تكفل التنشئة الاجتماعية للأطفال.

مبدأ رقم ١٦ – وينبغي اتخاذ تدابير واستحداث برامج تتيح للأسرة فرص الإلمام بأدوار الأبوين وواجباتهما فيما يتعلق بتنشئة الأطفال ورعايتهم، بحيث تتعـزز العلاقات الإيجابية بين الأبوين والأطفال، ويعي الأبوان المشاكل التـي يواجهها الأطفال والأحداث، ويشجع اشتراكهم في الأنشطة التي ترعاها الأسر و المجتمع المحلي.

مبدأ رقم ١٧ – وينبغي للحكومات أن تتخذ التدابير الكفيلـة بتعزيـز تماسـك الأسـر والانسجام بين أفرادها، وعـدم تشجيع فصل الأطفال عن الأبوين، ما لم تكن هناك ظروف ضارة بمصالح الطفل ومستقبله، ولا تتيح أي خيـار ميسور آخـر.

مبدأ رقم ٤٣ – وينبغي تشجيع وسائل الإعلام بوجه عـام، ووسائط الإعلام التليفزيونية والسينمائية بوجه خاص، علي التقليل إلي الحد الأدنـي مـن عـرض صور الإباحـية والمخدرات و العنف علي الشاشة، وتصـوير العنـف والاستغلال بشكل بغيض.

مبدأ رقم ٤٦ – وينبغي ألا يعهد بالأحداث إلي المؤسسات الإصلاحية إلا كملاذ أخير، ولأقصر مـدة لازمـة، وأن يولي أقصي اهتمـام لتحقيـق مصـالحهم العليا. وينبغي أن تكون المعايير التي تجيز التدخل الرسمي من هـذا القبيل محددة بدقـة ومقصورة علي الحالات الآتيـة:

أ. إذا كان الطفل أو الحدث قد تعرض للإيـذاء من قبل الوالـدين أو أوليـاء الأمـر.

ب. إذا كان الطفل أو الحدث قـد تعرض للاعتداء الجنسي أو للإيذاء الجسدي أو العاطفي من قبل الوالدين أو أولياء الأمـر.

ج. إذا كان والد الطفلِ أو الحدث أو أولياء الأمـر قـد أهملوه أو تخلوا عنـه أو استغلوه.

د. إذا كان الطفل أو الحدث يتعرض لخطر بدني أو أخلاقـي بسـبب سـلوك الوالدين أو أولياء الأمـر.

ه. إذا تبدي خطر جسدي و نفسي جسيم علي الطفل أو الحدث في سلوكه، ولم يكن في وسع الوالدين أو أولياء الأمر أو الحدث نفسه ولخـدمات المجتمـع المحلي غير المنزلية، مواجهة ذلك الخطر بوسائل أخـري غير الإيداع فـي المؤسسات الإصلاحية.

مبدأ رقم ٥٤ – وينبغي عـدم إخضاع أي طفل أو حدث – سواء في البيت أو المدرسـة أو أيـة مؤسسة أخـري – لتدابير تصـحيحيه أو عقابيـة قاسـية أو مهينه.

مبدأ رقم ٥٩ – وينبغي سن تشريعات لحماية الأطفال والأحداث مـن إسـاءة اسـتعمال المخدرات ومن المتجرين بها، وتنفيذ تلك التشريعات تنفيذا دقيقا.

الخاتمه

إن الأسرة، هي الإطار الرئيسي الذي ينمو فيه الطفل من وقت مولده حتي بداية سن المراهقة، وفيها يكتسب اتجاهاته ومواقفه الأساسية إزاء نفسه وإزاء الآخرين. والأسرة العادية السوية التي تتصف بتكامل أطرافها – أي وجود الوالدين – وتتمتع بالرخاء الاقتصادي، وتتميز بسلامة أفرادها النفسية والعضوية، ويسودها التوافق الحضري والأخلاقي، هذه الأسرة هي التي تتيح للطفل حياة أفضل، ومن ثم فإن الأسرة المفككة لا تصلح للمشاركة في برامج الوقاية من الإدمان إلا بعد تقويمها وعلاج الخلل الذي اصابها، ومشاركة الوالدين في مكافحة إساءة استعمال المخدرات ضرورية.

وبعد أن عرضنا لآثار تعاطي المخدرات علي الأسرة، وتكلمنا عن الأسباب الأسرية لتعاطي الأبناء للمخدرات، وأوضحنا دور الأسرة في الوقاية من تعاطي المخدرات، ولما كانت الوقاية خير من العلاج، فإننا نقترح التوصيات التالية لكي تقوم الأسرة بدورها – كما ينبغي – في وقاية أبنائها من تعاطي المخدرات:

١- إقامة حياة أسرية متماسكة ملؤها الحب والحنان والعطف والتفاهم، تتجنب العوامل والأسباب التي تؤدي إلي الوقوع في براثن الانحراف والإدمان.

٢- الأسرة هي خط الدفاع الأول في الوقاية من المخدرات، ولذا يجب الاهتمام بالأسرة من قبل الدولة. وتدعيم القدرات الاجتماعية والثقافية والتربوية لدي الأسرة، وذلك لكي تقوم بدورها في التنشئة الاجتماعية السليمة لأبنائها.

٣- توعية الأبناء بإضرار المخدرات والتحذير من آثارها الضارة ومواجهة الأفكار والآراء المنحرفة التي تبرر تعاطيها.

٤- الاهتمام بتنمية الوعي الديني لدي أفراد الأسرة، خاصة موقف الدين الذي ينهى عن تعاطي المخدرات ويعتبرها إحدي الكبائر، ويقتضي ذلك توضيح حكم الدين في هذا المجال وما يقرره من دخول تعاطي المخدرات في نطاق التحريم الذي قررته الشريعة الإسلامية.

٥- ضرورة واستمرارية الرقابة الأسرية علي الأبناء، وعدم تركهم فترات طويلة في الشارع، وذلك لوقايتهم من الوقوع في براثن تعاطي المخدرات أو توزيعها والاتجار فيها.

٦- مساعدة الأبناء في اختيار الأصدقاء، كما يجب علي الأباء متابعة ومراقبة أبنائهم ومن يتصل بهم، وبمن يختلطون في النادي وغيره من أماكن التجمعات، وإلا يسمحوا لهم بالسهر خارج المنزل إلا في ظروف أمنه وأن يحذروهم باستمرار من الاختلاط بقرناء السوء. كما يجب علي الأم أن توجه و تراقب ابنتها وتبعدها عن مواطن الزلل. والتحذير للأبناء والبنات يكون بالحكمة والموعظة الحسنة والاقتناع، وليس بالتحكم ودون إقناع، لأن الابن أو الابنة إذا لم يصل إلي الاقتناع فسوف يأخذ النصح علي أنه نوع من التحكم والرجعية، ومن ثم يأتي النصح بنتيجة عكسية تماما، وهذا ما يجب تلافيه.

٧- وضع خطه لاستثمار أوقات فراغ للشباب، وشغلها بأنشطه رياضية وثقافية وفنية واجتماعيه نافعه تنمي مواهبهم و قدراتهم النفسية والجسمية. يجب النظر إلي المدمن كمريض يحتاج للعلاج، وليس كمجرم يستحق العقاب والرفض من الأسرة والمجتمع، ويجب الاهتمام به وعلاجه وتأهيله وإعادة إدماجه في الأسرة والمجتمع.

المراجع

١- إبراهيم الدسوقي مرعي، الطفولة في الإسلام، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٧٩.

٢- الإمام أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الجزء الثالث، القاهرة، دار الغد العربي.

٣- أحمد عرفات القاضي، خصائص التربية الإسلامية عند الأمام الغزالي، القاهرة، الأزهر، ربيع الأول ١٤١٦ هـ.

٤- احمد مجدي حجازي وآخرون، الشاب المصري وظاهرة المخدرات: دراسة ميدانية لعينة من شباب الأندية ومراكز الشباب بمدينة القاهرة، القاهرة، صندوق مكافحة وعلاج الإدمان والتعاطي، المجلس القومي لمكافحة وعلاج الإدمان، ٢٠٠٢.

٥- الأمم المتحدة، حقوق الإنسان، مجموعه صكوك دولية، المجلد الأول (الجزء الأول)، نيويورك، صكوك عالمية ١٩٩٣.

٦- إنعام عبد الجواد وآخرون، المسح الشامل لظاهرة تعاطي وإدمان المخدرات، المرحلة الثانية، دراسة علي المتعاطين من نزلاء مؤسسات الأحداث القاهرة الكبرى، القاهرة، صندوق مكافحة وعلاج الإدمان والتعاطي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلس القومي لمكافحة علاج الإدمان ٢٠٠٠.

٧- تماضر حسون وحسين الرفاعي، المشكلات الأمنية المصاحبة لنمو المدن والهجرة إليها: دراسة ميدانيه، الرياض، منشورات المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٩٨٧.

٨- جاد الحق علي جاد الحق، الطفولة في ظل الشريعة الإسلامية، القاهرة، الأزهر، سبتمبر، ١٩٩٥.

٩- جمال ماضي أبو العزائم، المخدرات تدمر العقل والجسد، في: الدين والعلم في مواجهة المخدرات، القاهرة، وزارة الأوقاف، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

١٠- سيف الإسلام بن مسعود، تعاطي المخدرات في بعض دول مجلس التعاون الخليجي، الرياض، وزارة الخارجية، ١٩٩٨.

١١- صالح السعد، المخدرات والمجتمع، عمان، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦.

١٢- دكتور عبد الرحمن مصيفر، الشباب والمخدرات في دول الخليج العربي، الكويت، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٥.

١٣- عبد الواحد علواني، تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٩٩٧.

١٤- عزة كريم، سلوك الوالدين الإيذائي والحماية القانونية للأبناء، مؤتمر الطفل وأفاق القرن الحادي والعشرين، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٣.

١٥- محمد فتحي عيد، المخدرات والنشء: المشكلة والحل، في: الدين والعلم في مواجهة المخدرات، القاهرة، وزارة الأوقاف، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

١٦- محمد محمود الجوهري، الأسباب الاجتماعية لظاهرة انتشار المخدرات في المجتمع المصري، الندوة العلمية التي نظمها مركز بحوث ودراسات مكافحة الجريمة ومعاملة المجرمين (فبراير ١٩٩) عن مكافحة ظاهرة انتشار المخدرات في المجتمع المصري، كلية الحقوق – جامعة القاهرة، ١٩٩٤.

١٧- مصطفي سويف وآخرون، تعاطي المواد المؤثرة في الأعصاب بين طلاب الجامعات: دراسات ميدانية في الواقع المصري، المجلد السابع، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٥.

١٨- مصطفي سويف، المخدرات والمجتمع: نظرة تكاملية، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٢٠٥، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير ١٩٩٦.

١٩- وزارة الأوقاف، الإسلام وقضايا الإدمان والسموم البيضاء، القاهرة، ربيع الأول ١٤٢٢هـ، يونيه ٢٠٠١ م.



تداعيات استخدامات التكنولوجيا الحديثة فى التعليم على علاقة (المعلم – التلميذ) "دراسة تحليلية نقدية"

د.صلاح الدين محمد حسينى إبراهيم*

القسم الأول: إطار الدراسة

مقدمة:

تمثل الثورة العلمية التكنولوجية إحدى التحديات الكبرى التى تواجه التربية فى القرن الحالى فهى ليست ثورة أدوات ومعدات وأجهزة تكنولوجية فحسب، كما يعدها البعض فى تصورات محدودة، بل هى ثورة عقلية قامت على نتاج عقول متميزة مبتكرة نافذة وقادرة على اتخاذ القرار، مقدرة لقيمة العلم والعمل، وإيجابية الفرد فى تسخير الآلات والأجهزة والمعدات لتنمية المجتمعات.

إن المتغيرات السريعة والتطورات التكنولوجية المتلاحقة التى فاقت التوقعات ألقت بظلالها على كافة مجالات الحياة وأصبح ملاحقة الانفجار المعرفى ومواكبة تغيرات العصر السريعة أمراً حتمياً، حتى تستطيع الأمم البقاء، وقد أدركت معظم الدول أن البقاء يتطلب إعداد أفراد يتمتعون بكفاءات خاصة، تمكنهم من التعامل مع فيض المعرفة، واستخدام المستحدثات التكنولوجية، وامتلاك مهارات التفكير العلمى، والابتكار وحل المشكلات، ومن ثم أصبح تطوير التعليم أمراً حتمياً.

* أستاذ أصول التربية المساعد – قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية النوعية – جامعة بنها.

وبالفعل تأثرت منظومة التعلم بالطفرة التكنولوجية الهائلة فتغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، وتحول المتعلم من مجرد متلق سلبى إلى متفاعل نشط، كما تأثر المنهج أيضاً، فشملت أهداف التعلم إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتى Self- Learning، وزاد التركيز على فردية المتعلم، وقدراته، وإمكاناته الخاصة، وأصبح الإتقان هو المعيار الأول لنظم التعليم وظهرت مفاهيم جديدة منها التعلم المفرد Individualized Instruction، والتعلم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة multimedia، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية (على عبد المنعم، ١٩٩٦، ٢٦٧- ٢٧٧).

واحتلت تكنولوجيا التعليم دوراً محورياً فى عمليات تطوير التعليم بمراحله المختلفة وظهر اهتمام عالمى وقومى ومحلى بمراحل التعليم قبل الجامعى، باعتبارها مرحلة أساسية فى تكوين وتشكيل شخصية الفرد ومما لا شك فيه أن التلاميذ فى مجتمعنا سوف يواجهون تلاميذ آخرين من نتاج المجتمعات المتقدمة مزودين بإمكانات التفوق العلمى والتكنولوجى، خاصة أن التقدم الذى تشهده المجالات المتقدمة مزودين بإمكانات التفوق العلمى والتكنولوجى، خاصة أن التقدم الذى تشهده المجالات جميعها قد ضيق المسافة بين كل من: التلاميذ والمعلم والتكنولوجيا بصورة كبيرة، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بتنمية قدرات التلاميذ على البحث، واكتساب المعرفة بأنفسهم، مما يستدعى إكسابهم القدرة على التعلم الذاتى مدى الحياة والتعامل مع مصادر المعرفة وتوظيفها فقد بات من المسلم به أن قيمة المعرفة ليست فى تحصيلها فحسب، وإنما فى تطبيقها عملياً لحل المشكلات، التى تواجه الفرد فى إعادة بناء المعرفة من عناصرها الأولية (نبيل على، ٢٠٠٠، ١٧٧- ١٧٨).

كما أصبح دور المعلم أكثر تعقيداً، وبات مطلوباً من المعلمين أن يعلموا بطرق جديدة وأن يدخلوا فى أنواع جديدة من علاقات التعلم مع التلاميذ، ومع زملائهم من المعلمين (Bealtie, 1997، 111- 112).

كما أصبح التعليم الإيجابى هدفاً رئيسيا لعملية تطوير التعليم فى مصر، ومضمون هذا الهدف هو تحويل العملية التعليمية من عملية تلق سلبى للطالب من المدرس إلى مشاركة إيجابية من الطالب تنطوى على الفهم والإقناع وليس عن طريق الحفظ والتلقين، إن التكنولوجيا التى دخلت جميع نواحى الحياة لتيسر للإنسان تحقيق غايته دخلت أيضاً مجال التعليم، وفرضت متطلبات جديدة من النظم التعليمية أن تفى بها (أحمد سامح سعيد، ١٩٩٤، ١٢١).

المشكلة واسئلة الدراسة:

مع تسارع إدخال التكنولوجيا التعليمية، وفى مقدمتها الحاسبات الإلكترونية، إلى النظام التعليمى، فثمة تغير فى نمط العلاقة التقليدية بين المعلم والتلميذ، وهى العلاقة التى كانت تتسم ببعد إنسانى واضح، وأصبح ينطبع على شخصيات التلاميذ، كذلك فإن مفهوم الخبرة التربوية، وهو المفهوم الذى ظهر فى الفلسفة البراجماتية على يد "جون ديوى" أضحى اليوم مفهوم مغايرا لما مضى، نظراً لدخول عنصر التكنولوجيا التعليمية بفضل جاذبيتها وقوة تأثيرها على عقول وحواس التلاميذ، ومن ثم فلقد تغير دور المعلم التقليدى من كونه مصدراً للمعرفة، إلى أن أصبح موجهاً ومرشداً لمصادر المعرفة، وأيضا موجها لكيفية استخدام التكنولوجيا التعليمية من قبل التلاميذ.

والإشكالية القائمة فى هذا الموقف التعليمى الجديد هى أن العلاقة الإنسانية الحميمة بين المعلم والتلاميذ أصبحت تتراجع الآن، وأصبح دوره أيضا بحاجة إلى إعادة نظر فى ظل تغير الموقف والخبرة التعليمية فى إطارها الحديث، وهذا هو الذى حدا بالعديد من التربويين إلى تأمل العلاقة بين المعلم والتلميذ ومحاولة صياغتها فى أطر جديدة تتوافق مع التغير المطروح على مجتمعنا، ونحن بصدد إدخال التكنولوجيا التعليمية إلى مدارسنا وأصبح السؤال الذى يتردد بشده هو:

س: كيف يمكن تعزيز العلاقة الإنسانية بين (المعلم – التلميذ) مع تسارع استخدامات التكنولوجيا التعليمية؟ ويتفرع عن ذلك:

١- ما مدى تأثر البعد الإنسانى فى علاقة (المعلم – التلميذ) مع التسارع فى استخدامات التكنولوجيا التعليمية؟

٢- ما تشخيص واقع استخدامات تكنولوجيا التعليمية فى نظام التعليم المصرى؟

٣- وما سبل تعزيز العلاقة الإنسانية بين (المعلم – التلميذ) فى إطار الدور التقنى للمعلم المصرى؟

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على العلاقة بين المعلم والتلميذ فى ضوء تسارع استخدامات التكنولوجيا التعليمية.

٢- التعرف على مشكلات استخدامات التكنولوجيا التعليمية بالنسبة للمعلم المصرى.

٣-محاولة التوصل إلى رؤية تربوية علمية لتعزيز العلاقة الإنسانية بين (المعلم-التلميذ) فى إطار الدور التقنى للمعلم المصرى.

مصطلحات الدراسة:

التكنولوجيا التعليمية Instructional Technology:

"هى مجموعة فرعية من تكنولوجيا التربية على اعتبار التعلم مجموعة فرعية للتربية، وهى عملية معقدة متكاملة تشتمل على الأفراد وأساليب العمل والأفكار والأدوات والتنظيمات المناسبة التى نستخدمها متكاملة لتحليل المشكلات التعليمية التى تواجهنا وتقرير وتطبيق الحلول لها ثم تقييم وإدارة هذه الحلول، وذلك فى المواقف التى يكون التعليم فيها هادفاً ويمكن التحكم فيه" (حسين الطوبجى، ١٩٩٤، ١١٤).

كما تعرف التكنولوجيا التعليمية بأنها: "عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنسانى واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعلم أكثر فعالية" (عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٠، ١٨).

ومن هذين التعريفيين يتضح أن التكنولوجيا التعليمية لا تعنى مجرد إدخال الأجهزة والأدوات إلى واقع العملية التعليمية، بل تعنى كذلك طريقة التفكير والسلوك المصاحب لها من جانب كلا من المعلم والتلميذ.

العلاقات الإنسانية:

إما بالنسبة للعلاقات الإنسانية والتى تعرف بأنها: "نمط من السلوك يقوم على تقدير كل فرد حسب ما تسمح به قدراته وإمكاناته واستعداداته ومواهبه"، وقد حدد "ديفز" Diesمفهوم العلاقات الإنسانية بقوله: "تقوم العلاقات الإنسانية على التفاعلات بين الناس، حيث يتجمعون فى تشكيلات لتحقيق أهداف محددة".

كما يذهب "تردجولد" Thrradgied إلى أن رفع الكفاية البشرية والإنتاجية إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية، والواقع أن للعلاقات الإنسانية جانبين: (رسمى) يتمثل فى الثواب والعقاب طبقاً للوائح والقوانين والقرارات المنظمة للأفراد والجماعات، وثانيهما (غير رسمى) يتمثل فى العادات والتقاليد السائدة فى جماعة ما (محمود شفيق، هدى الناشف، ٣٩– ٤٠).

ومن تلك التعريفات فإن العلاقات الإنسانية لأية جماعة إنسانية ترتكز على عدة أسس، منها ما يلى:

١– تحقيق التضامن الجماعى بتوحيد الجهود أو الشعور بالمسئولية ووضوح الهدف.

٢– معاملة العاملين كأفراد لهم ذاتيتهم.

٣– خلق جو ودى داخل العمل.

٤– مساعدة التلاميذ والمعلمين على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

٥– تقدير الكرامة الإنسانية لكل من المعلم والتلميذ.

القسم الثانى
استخدامات التكنولوجيا المتقدمة فى التعليم
وتأثيرها على علاقة (المعلم – التلميذ)

العلاقة بين المعلم والتلميذ فى ضوء استخدامات التكنولوجيا التعليمية:

التربية بمفهومها الواسع هى أداة صناعة الإنسان، تجعل منه هدفها الأول ومسئوليتها الكبرى وتتعهده بالتنشئة الجسمية والعقلية والروحية وتعمل على تأهيله لاكتساب الخبرات والمهارات التى تساعده على كسب عيشه وأداء وظائفه فى المجتمع، وقد تأثرت جميع مجالات التربية بالتغيرات التى مر بها المجتمع الإنسانى عبر التاريخ، ويمكن القول بأن التربية فى الحقيقة هى الوعاء الذى تتفاعل داخله التغيرات التى تمر بالحضارة الإنسانية وتعمل على نقل تراث المعرفة من خلال مناهجها ومؤسساتها التعليمية والثقافية إلى الإنسان عبر الأجيال.

وقد شهدت المجتمعات اليوم كثيراً من هذه التغيرات فى كل ناحية من نواحى الحياة، وتأثرت بها واستجابت لها بدرجات متفاوتة بالقدر الذى تسمح به الظروف الخاصة بكل مجتمع من هذه المجتمعات وقد أثرت حتمية التغير على كل ناحية من نواحى التربية فيها، سواء ما يتعلق منها بفلسفة التربية وأهدافها ومناهج التعليم، أو دور المدرسة وعلاقتها بالمجتمع.

وقد تأثر بالضرورة دور المعلم ووظائفه ومسؤولياته الجديدة فى هذا المجتمع المتغير، وما تبع ذلك من أهمية إعداده وتأهيله للدور الجديد الذى سوف يؤديه داخل هذا

الإطار الذى تحكمه عوامل التغيير المختلفة (حسين الطوبجى، ١٩٨٨، ١٦)، هذا وتتضح المساهمات التى تتيحها التكنولوجيا التعليمية الحديثة فى زيادة فعالية التعلم، والعدالة والأنصاف فى إتاحة فرص التعلم أمام الجميع دون استثناء، وتقليل تكلفة التعلم أمام المتعلمين ومواجهة التحديات التى تبزغ نتيجة للتغيرات المستمرة التى يشهدها عالم اليوم والمستقبل (محمد محمد الهادى، ٢٠٠٥، ٧٥– ٧٦).

كما تسهم التكنولوجيا التعليمية المتقدمة من خلال تطوير وتطويع البرمجيات التعليمية ولتلبية الحاجات فى تطوير وتقديم برامج تعلم تثرى ملكات الطلاب سريعى الفهم، وبرامج تعلم علاجية للمتعلمين بطئ الفهم، إلى جانب متابعة التلاميذ ظاهرياً وضمنياً كما قدمت أيضاً التكنولوجيا التعليمية الحديثة فرصاً سانحة لتفريد التعليم بالسماح للطلاب لاكتساب المهارات وتطوير مواقف تعلم جماعية مشتركة فيما بينهم، وللتقدم فى تعلمهم وفقا للقدرات والظروف الخاصة لكلٌ منهم.

وفى الوقت نفسه، تساهم التكنولوجيا التعليمية فى جعل طرق التعلم اكثر ارتباطاً باحتياجات وقدرات المتعلمين من خلال تقديم فرص تدريس داخل المدرسة أو خارجها كما يمكن لهذه التكنولوجيا التقليل من الأعمال الهامشية للمعلمين، وتركيز جهودهم فى الإرشاد والتوجيه وتطوير فرص وبرامج تعلم جديدة (محمد محمد الهادى، ٢٠٠٥، ٨٦– ٨٧).

ويمكننا القول أن دور المعلم فى مدرسة مجتمع المعرفة مغاير لدوره التقليدى، الذى طالما ظل يمارسه باعتباره مرسلاً للمعارف والمعلومات وملقناً للتلاميذ، إذ أصبح دوره مرشداً وموجها ومستشاراً لهم، وميسراً ومنظماً لبيئة التعلم، ومن ثم تقلص دوره

من التركيز على نقل المعارف والمعلومات الجاهزة إلى عقول الدارسين ومدى قدرته على ملئها وحشوها، إلى دوره فى (كيفية تعليمهم) وتدريبهم على خطوات صوغ الأسئلة وإثارتها، وكيفية الوصول إلى المصادر الأولية المتعددة والمتنوعة للمعلومات، وأساليب الحصول عليها، وطرق استخدامها فى اشتقاق الفروض العلمية، واختبار صحتها فى سبيل الحصول على الإجابة التى أثاروها، وكذلك تدريبهم على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعى وعرض وجهة النظر المخالفة، وإكسابهم مهارات الإنصات للأخر، والإفادة من رأيه، ومن مهارات التقييم الذاتى والإفادة من معطيات التكنولوجيا التعليمية فى تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية، وفى توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات، والتكنولوجيا بلا شك تشجعهم على ارتياد المجهول انطلاقاً من المعلوم المتوافر لديهم...

إن المعلم بذلك يتحول من كونه المالك الأوحد للمعلومات والمعارف إلى شريك فاعل فى عملية التعليم والتعلم، ويسعى لأن ينمو هو وتلاميذه فى آن واحد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٧١).

ويرى (جودبير، ٢٠٠١) أن المعلم فى عصر الإنترنت يلعب أدوارا جديدة ترتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها، وإعدادها، علاوة على كونه باحثاً ومساعداً وموجهاً، وتكنولوجيا، ومصمماً، ومديراً ومبسطاً للمحتوى وللعلميات، فالمعلم فى عصر الانترنت يتسم بمجموعة من الكفايات منها: كفايات تصميم التعليم، وكفايات توظيف تكنولوجيا التعليم، وكفايات تشجيع تفاعل الطلاب (Good year, 2001, 69).

ويضيف (جودت سعادة، ٢٠٠٣م)، أن المعلم فى عصر الإنترنت له أدوار لابد أن يقوم بها، وهذه الأدوار تنعكس على تلاميذه وترسم شكل العلاقة بينه وبينهم، وهذه الأدوار هى:

- **المعلم كمستشار للمعلومات:** بمعنى يساعد التلاميذ فى الحصول على المعلومات المطلوبة من على الشبكة بأنجح الطرق وأقصرها وأسرعها وللبحث فى المصادر التعليمية المختلفة التى تفيد التلاميذ فى الموضوعات التخصيصية التى تهمهم، وتدريب التلاميذ على مهارات الوصول إلى المعلومات بأقصى سرعة وكيفية تحميلها أو الاستفادة منها.
- **المعلم كشخص متعاون ضمن فريق واحد:** فالمعلم فى عصر المعلوماتية يشارك فى الجهود الجماعية لتبادل الآراء والأفكار والمشاركة فى الخبرات التربوية، واقتراح الحلول للمشكلات ويبسط المناهج الدراسية الجديدة، وعن طريق شبكة الإنترنت يتحقق هذا التعاون من خلال المحادثة والبريد الإلكترونى والمؤتمرات عن بعد، والاشتراك فى المواقع المعلوماتية ذات الأنشطة التربوية.
- **المعلم كميسر للمعلومات:** فالمعلم لا يقتصر دوره على حد نقل أو توزيع المعلومات والبيانات التى توفرها شبكة الإنترنت فحسب، بل أيضا ميسراً لها ومزوداً للتلاميذ بمصادرها المتنوعة، وباحثاً عن الكتب والمراجع والمجلات والنشرات والمقاولات المنشورة على الشبكة والاستفادة مما توفره لهم خدمات الشبكة من مصادر تعلم.

- **المعلم كمطور للمقررات الدراسية:** ينظر إلى المعلم فى عصر الإنترنت على أنه مطور للمقررات والمناهج الدراسية فى إطار التغيرات السريعة والمتلاحقة لكافة جوانب الحياة والتركيز على اكتساب مهارات التعامل مع هذه المتغيرات، والاهتمام بطرق التدريس الحديثة التى تجعل من المتعلم مركز العملية التعليمية.
- **المعلم كمرشد أكاديمى:** فالكم الهائل من المعلومات والتسارع الحاصل فى ميدان التكنولوجيا والانفجار المعرفى المعلوماتى الهائل الذى تنقله شبكات الإنترنت والذى يفرض على برامج إعداد المعلمين أن تركز على حاجات التلاميذ وتشخيصها ومساعدتهم فى اختيار البرامج التى تتناسب مع حاجاتهم وتوجيههم وإرشادهم أكاديميا.

التغير فى دور المعلم بتأثير استخدامات تكنولوجيا التعليم:

من خلال العرض السابق يتضح أن المستحدثات التكنولوجية التعليمية أحدثت تغيرات جذرية فى بيئة التعلم (Learning Environment) فبعد أن كان المعلم يعتمد على السبورة السوداء وعلى الإلقاء فقط، والمتعلم يعتمد دور المتلقى السلبى فى معظم الأحيان، فإن هذه المستحدثات أحدثت تغيرات عديدة فى الأدوار التى يقوم بها كلا من المعلم والتلميذ.

ويمكن القول أن عناصر المنظومة التعليمية على اختلاف مستوياتها فى العديد من الدول قد تأثرت بالمستحدثات التكنولوجية، فتغير دور المعلم بصورة واضحة وأصبحت كلمة (معلم / مدرس Teacher) غير مناسبة للتعبير عن مهامه الجديدة (ضياء زاهر، كمال اسكندر، ١٩٩٣، ٧٦) وظهرت فى الأدبيات الحديثة كلمة (مسهل

Facilitor) لوصف مهام المعلم على أساس أنه الذى يسهل عملية التعلم لطلابه، فهو يصمم "بيئة التعلم" Learning Environment، ويشخص مستويات طلابه، ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية، ويتابع تقدمهم، ويرشدهم، ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المنشودة (على عبد المنعم، ١٩٩٦، ٢٧٦).

ويرى "جوان ل. ايجليسياس" أن معلم القرن الواحد والعشرين لكى يقوم بهذه المهمة يجب أن يكون قادراً على:

- أن يكون معلم ذاتى التوجيه، ومتأملاً، وقادراً على التعلم المستمر، وإعادة تعلم المهارات المهنية من خلال الملاحظة والتسجيل المنتظم لأفعاله، وتقويم آثار تدريسه على الطلاب، والاستخدام الجيد للمعارف المتخصصة لتعزيز الأنشطة المهنية.
- أن يقوم بدور فعال ومستقل فى تصميم وتقويم وإعادة صياغة استراتيجيات التدريس والتعلم، وذلك عن طريق المراجعة المستمرة لممارساته التدريسية.
- أن يؤسس قراراته الخاصة بالتطبيق النقدى للمعرفة الراهنة فى مجاله وبصفة خاصة عرض المعرفة، واستخدامه الدقيق لمحتوى وإجراءات المجال المعرفى.
- أن تكون لديه معرفة شاملة عن استراتيجيات التدريس، والتدليل على الاستخدام النقدى لها، عن طريق تحسينها، أو تغييرها، أو تطوير استراتيجيات جديدة عند الحاجة.
- أن يكون حساساً لمتطلبات التربية، والحاجة إلى العمل بشكل إيجابى لتحسين المجتمع.

- أن يعيش ويمارس المبادئ الأخلاقية والخلقية التى يستلزمها المجتمع الديمقراطى، بما فى ذلك احترام حقوق وواجبات الإنسان فى ارتباطه بالآخرين، وكذلك احترام طرق معيشة الآخرين، واحترام البيئة (جوان، ٢٠٠٢، ٤٠٤).

كما تغير دور المتعلم نتيجة لظهور المستحدثات التكنولوجية التعليمية وتوظيفها فى مجال التعليم، حيث ألقيت على عاتقه مسئولية التعلم التقنى أى تعليم التلاميذ كيفية استخدام التقنية، ولقد استلزم ذلك أن يكون نشطاً أثناء موقف التعلم وأن ينقب، ويتعامل بنفسه مع المواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة وأن يتفاعل معها، وأن يتعاون ويتحكم بشكل أكثر تحليلاً وأكثر نقداً (Rose, 1999, 43, 49)

كما تأثرت المناهج الدراسية أيضاً بظهور المستحدثات التكنولوجية، وشمل ذلك أهداف المناهج، ومحتواها، وأنشطتها، وطرق عرضها وتقويمها، وأساليب تقويمها، ولقد أصبح إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتى وغرس حب المعرفة وتحصيلها من الأهداف الرئيسية للمنهج الدراسى فى عصر الانفجار المعرفى، وتمركزت الممارسات التعليمية حول فردية المواقف التعليمية، وزادت درجة الحرية المعطاة للطلاب فى مواقف التعلم مع زيادة الخيارات والبدائل التعليمية المتاحة أمامهم (على عبد المنعم، ١٩٩٦، ٢٧٦).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن المستحدثات التكنولوجية التعليمية سوف تغير الأدوار لكلا من المعلم والمتعلم وبالتالى العلاقة بينهم ومن هذه الدارسات:

دراسة (Ahmed and Teresa, 2001, 57- 59) والتى استهدفت التعرف على تأثير استخدام الإنترنت فى الفصل فى أدوار المعلم والمتعلمين والعلاقة بينهما، ووجدت أن:

- الكل أصبح خبراء، فلقد غيرت الإنترنت طريقة التعليم، حيث ساهم الطلاب أيضاً فى التدريس.
- ضعف التفاعل إلى حد ما بين المعلم والمتعلمين بسبب التركيز على البحث فى الإنترنت.
- سلطة المعلم أصبحت موضع تحد بعد تراجعها فى الفصول التعليمية.
- تقليل دور المعلم وأهميته فلم يعد الطلاب يشعرون بأنهم يجب أن يعتمدوا كلياً على المعلم فى الفصل.

وفى دراسة عن تقييم إمكانات بيئة التعلم الثرية بالتكنولوجيا أظهرت نتائج دراسة دريو (Drew, 2001, 30- 31) حدوث تحسن ملموس فى خبرات المدرسين والطلبة التكنولوجية مع حدوث تغيرات فى آليات الفصل الدراسى بصورة إيجابية أدت إلى أن الطلبة أصبحوا قادرين على العمل بصورة ملموسة، كما أن المدرسين تمكنوا من عرض دروسهم على الفصل الدراسى بأكمله بصورة ديناميكية أفضل، وشعروا بأن تدريسهم كان أكثر فعالية.

ويرى "بيل جيتس" B. Jetis أن البعض يتخوف من أن تجرد التكنولوجية التعليمية التعلم الرسمى من طابعة الإنسانى على أن أى شخص شاهد التلاميذ الصغار وهم يعملون معاً حول كمبيوتر، أو راقب الحوارات التى تدور بين طلاب فى حجرات الدراسة سيدرك أن التكنولوجيا يمكنها أن تؤنس بيئة التعلم (بيل جيتس، ٢٩٩).

ويرى "هوارد جاردنر" H. Gardinar عالم النفس المعرفى أن الأطفال المختلفين ينبغى أن يتم تعليمهم بطرق مختلفة، بالنظر إلى أن ليس بإمكان التعليم المنتج

على نطاق واسع أن يأخذ بعين الاعتبار الأساليب المختلفة لتعليم الأطفال ومن هنا يرى "جاردنر" "بأن تكون المدارس ممتلئة بالدورات التدريبية المهنية، وبالمشروعات، والتكنولوجيات على اختلافها" بحيث يمكن لكل التلاميذ على اختلافهم أن يجدوا محتوى التعليم المناسب لهم. وسوف نكتشف كل الأنواع الممكنة لأساليب التدريس، نظراً لأن أدوات طريق المعلومات السريع ستسهل تجريب المناهج المختلفة وقياس درجة كفاءتها (بيل جيتس، ٣٠٠).

ولقد حاولت العديد من الدراسات تناول موضوع توقعات التلاميذ من المعلم بالبحث والاستقصاء، منها الدراسات التى قام بها كل من "هامرز لى" و "وودز" (١٩٧٩)، و"دوكنج" (١٩٨٠)، و"روبنسون" (١٩٨١)، وكانت الخلاصة التى توصلت إليها هذه الدراسات أن التلاميذ يتوقعون من المعلم أن يكون:

١- حازماً وقادراً على التحكم فى التلاميذ والفصل، ولكن بطرق غير تسلطية وغير عقابية.

٢- عادلاً فى معاملته للتلاميذ وتقويمه لهم، وألا يعاقب الجميع بسبب تلميذ أو تلميذين، ويجب أن ينصب عقاب المعلم على التلميذ المذنب فقط.

٣- أن يكون متسقاً غير متناقض أو متحول فى سلوكه فى الفصل وتعامله مع التلاميذ، جيد الإعداد لدروسه ومنظما فى عمله.

٤- ماهراً فى التدريس وما يتعلق بذلك من وضوح شرحه للدرس وإفهامه للتلاميذ ومساعدته واستشارته لهم على التعليم والتعلم، وأن يشعر التلاميذ بأنهم يحرزون التقدم والنجاح فى الدراسة.

٥- محترماً للتلاميذ ومحترم منهم، أى الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ.

٦- صديقا للتلاميذ ويشعرهم بالعطف والمحبة والحنو، ويمزح معهم بدون الخروج عن الحدود التى تحكم العلاقة السليمة بين المعلم والتلميذ حتى لا يفقد احترامهم له.

٧- مساندا ومساعدا للتلميذ لتحقيق نتائج تعليمية طيبة، وعندما يكون التلميذ فى حاجة إلى المساعدة والمساندة (محمد منير مرسى، ١٩٩٨، ٢٠).

دور المعلم كتكنولوجي:

واستكمالاً للتغيرات التى لحقت بدور المعلم، فلقد برز دور جديد أطلق عليه "الدور التقنى"، وهو الدور الذى تولد من واقع المهام الجديدة التى القيت على عاتقه فى عصر العلم والتكنولوجيا ولعل من أهم واجبات هذا الدور:

١- أن يكون على دراية باستخدام وامتلاك الكفايات الأساسية للمستحدثات الإلكترونية الحديثة، وأشكال التواصل الموزع وكيفية توظيفها كمصادر للتدريس والتعلم.

٢- الاطلاع على كل ما هو مستحدث فى مجال التخصص والثقافة العلمية عن طريق مصادر المعرفة الإلكترونية.

٣- أن يكون ملما بمهارات التفكير الناقد والتطور المعلوماتى والممارسات العلمية التعاونية من أجل إعداد الطلاب لعالم جديد.

٤- أن يمتلك المعلم مهارات تسويق المعرفة البحثية ليصبح أحد وسطاء المعرفة أو كما أطلق عليها محمد عزت عبد الموجود (سمسار المعرفة) (محمد عزت عبد الموجود، ١٩٩٨، ٤٨) فمتغيرات العصر تتطلب منه أن يكون حلقة وصل بين عالم البحث ومراكز صناعة القرار.

٥- أن يمتلك مهارة المبرمج والمخطط لعمليات المنهج وتقويمه بل وتطويره وأن يكون مهيئاً لممارسة هذا الدور بأعلى درجة ممكنة من الكفاءة، وبالتالى فإن التطور التكنولوجى الحادث مهما كان سيظل عاملاً مساعداً للمعلم وليس بديلاً له (أحمد اللقانى، فارعة حسن، ٢٠٠٠، ٢٧١).

٦- أن يكون ملماً بآليات التحديث والتطوير فى مجال التربية والمناهج، حيث لم يعد مجرد منفذ لمنهج يرسل إليه ليقوم بتنفيذه، ولكنه يمتلك نظرية أو فكراً معينا فى هذا المجال أو يمتلك خبرات ورؤى متميزة ومفيدة، ويمكنه أن يطبقها فى الواقع الميدانى.

٧- فى ظل المتغيرات العلمية والتكنولوجية من المنتظر أن يكون المعلم مبدعاً، أى ينبغى أن يكون قادراً على (محمد عبد الفتاح،٢٠٠١، ٢٤٢):

- مواكبة أى تطور يطرأ على العملية التعليمية وليتمكن من التعامل معها بفعالية.
- تتميز أنشطته بالمرونة والتجديد.
- ابتكار وسائل متجددة للتعامل مع طلابه وإيجاد أساليب متنوعة للتأثير فيهم.

ويرى آخرون أن المعلم كتكنولوجى يمكن أن يقوم بمهام متعددة يمكن تلخيصها فيما يلى: (زاهر أحمد، ١٩٩٦، ٨٢– ٨٤).

أولاً: تحليل المهام أو الأنشطة Task Analyses:

ويشتمل ذلك تحديد الظروف المتوقع أن يتم من خلالها تحقيق أحد الإنجازات بدرجة إجادة كافية ومقنعة، وأن يستطيع الحصول على مصادر المعلومات التى تساعده فى تحقيق ذلك.

ثانياً: تحديد الهدف Objective Identification:

من المؤكد أن التعلم يهدف أساساً لتحقيق أهداف معينة يكون قد سبق تحديدها بواسطة الإدارة التعليمية والمعلم، وكذلك المتعلم، وهذه الأهداف يجب أن تكون محددة بدقة وبدرجة يمكن أن تجعلها مفيدة للمتعلم، كما يجب أن يكون المعلم ماهراً فى صياغة وتحديد الأهداف التعليمية سواء فى المجال المعرفى أو المجال الوجدانى أو المجال النفسحركى.

ثالثاً: تحديد خصائص المتعلم:

يعتبر تحديد خصائص مجموع الطلاب فى مرحلة تعليمية معينة ذات أهمية قصوى فى تصميم التعلم لهؤلاء الطلاب، وتعتبر هذه حظوة أساسية فى سبيل نجاح البرنامج التعليمى.

رابعاً: تحديد معايير التقويم:

عندما يتم تحديد معيار التقويم على أساس الأهداف التعليمية يظهر أن هناك عدد من المهارات لابد للمتعلم من أن يحققها، ودائما يكون المعيار التقويمى المحدد على أساس الأهداف أكثر طموحاً ودقة، ووظيفية والمعلم كتكنولوجى يبحث دائما عن الأداء السلوكى المحدد لكل هدف تعليمى، وعلى هذا الأساس يجب أن يتوفر له كافة الإمكانات اللازمة لتحديد معايير التقويم.

خامساً: تحديد الطرق والوسائل المناسبة:

وهنا تأتى مهمة المعلم كتكنولوجى فى اختيار الوسائل اللازمة والمناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، ولتحقيق ذلك لابد أن يكون قادرا على أن يحدد نوع الإنجاز المطلوب لكل هدف تعليمى، وكذلك نوع الخبرات اللازمة لتحقيق هذا الإنجاز.

سادساً: اختيار الوسائل:

من المعروف أن هناك عدد كبير من الوسائل التى تسهل وتوضح وتبسط العملية التعليمية، وهذه الوسائل تساعد فى تغيير سلوك المتعلم، ومهمة المعلم كتكنولوجى هنا تكمن فى أن يكون على دراية بكيفية الاختيار الجيد والمناسب، وهذا يتطلب أن يكون على دراية أيضاً بخصائص كل وسيلة تعليمية.

سابعاً: تحسين النظام التعليمى:

عند ما يتم تصميم نظام تعليمى فعال نجد أنه يحتوى على بعض نقاط الضعف والتى تحتاج إلى تعديل وتحسين، ووظيفة المعلم هنا هى أن يراجع النظام التعليمى وأن يسهم فى تحديد أوجه القصور والنقاط التى تحتاج إلى تدعيم بغرض أن يعمل النظام على تحقيق الأهداف المرجوة منه.

البعد الإنسانى فى دور المعلم وضرورته:

يسعى علم النفس المدرسى والتربية إلى توطيد وتأكيد العلاقة بين المعلم والتلميذ، وعدم حصرها فى الوقت والزمان المعنيين للعملية التربوية، فالعلاقة الإنسانية القائمة على الود والتفاهم مرشحة للاستمرار طويلاً، من أجل ذلك يجب أن تكون هذه العلاقة منذ بداياتها قائمة على الثقة والمحبة، (محمود أيوب، ١٩٩٤، ٢٨٥– ٢٨٦).

إن إقبال التلاميذ على التعليم أو إعراضهم عنه، وميلهم إلى المدرسة أو هربهم منها كثيراً ما يرجع إلى نوع العلاقة بينهم وبين مدرسيهم، أو العلاقة بينهم وبين بعضهم بعضاً، فقد يتسم المدرس بالشدة والتهكم والسماحة، ويلتزم طريقة غير مناسبة للتدريس أو أسلوب التهديد والتأنيب والتوبيخ وعدم التشجيع، بحيث لا يخلو درس من دروسه من مضايقة التلاميذ، ومجافاة شعورهم، واحتقار كرامتهم وكبت حرياتهم، وتسفيه نشاطاهم، فيترتب على معاملة هذا المدرس نفور تلاميذه منه وعدم إقبالهم على دروسه، وعكس هذا يقال عن المدرس الذى يراعى شعور تلاميذه، ويعطف عليهم ويهتم بمصالحهم، ويعالج مشكلاتهم، ويبتعد عن التعقيد ويعمل على تهيئة كافة الظروف التى تدعو التلاميذ للنمو فى

الاتجاه السليم الذى يكون هذا عنصراً فيه فى جو صحى يشجع على النمو الصالح (أبو الفتوح رضوان وآخرون، ١٩٨٣، ٩٥).

ولقد قام العديد من التربويين بعمل تصنيفات للعلاقة بين المعلم والتلاميذ، ومنها ما قسم هذه العلاقة على أساس أربعة محاور هى (وضيئة أبو سعدة وآخرون، ٢٠٠٤، ٧٩):

المحور الأول: مسئوليات المعلم فى إقامة العلاقات الإنسانية السوية.

المحور الثانى: مسئوليات المعلم فى مجال الانضباط الصفى.

المحور الثالث: مسئوليات المعلم فى معالجة مشكلات التلاميذ.

المحور الرابع: مسئوليات المعلم تجاه الأنشطة الطلابية والرحلات المدرسية.

وفيما يلى تفصيل لهذه المحاور:

المحور الأول: وعند الحديث عن مسئوليات المعلم فى إقامة العلاقات الإنسانية السوية يعتبر الاهتمام المتزايد بالأساليب الديمقراطية وبالعلاقات الإنسانية داخل الفصل من خصائص النشاط التعليمى الحديث، فمن الصعب على المعلم أن يدير فصلاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسى واجتماعى يتسم بالمودة والتراحم والوئام، فالتعليم ينطوى على علاقة خاصة بين الطالب والمعلم، علاقة وصفت بأنها تكاد تكون شبه علاقة عاطفية قوية.

فالاهتمام المتزايد بالعلاقات الإنسانية داخل الفصل من خصائص النشاط التعليمى الحديث الذى يقوم على التعاون واحترام الغير، وبذل الجهود لتنمية الاهتمام والمبادأة

والميل إلى مساعدة التلاميذ لتنمو لديهم القدرة على تصريف شئونهم وتشجيعهم وإتاحة الفرص أمامهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بنواحى نشاطهم.

ولتوطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم والأسرة والمدرسة والتلميذ تم إنشاء مجالس الآباء، كما يجب أن يقوم المشرفون أو بعض المدرسين بزيارة بعض الآباء فى أوقات فراغهم ليتعرفوا بشئ من الكياسة على مواطن أمورهم وحقيقة ظروفهم وليتدارسوا أحوال التلميذ ويقدموا الحلول والمقترحات اللازمة للمشكلات التى تعوق تقدم التلاميذ.

كذلك تعتبر التقارير المدرسية التى ترسلها المدرسة إلى ولى الأمر أثناء العام الدراسى، أحد المجالات التى تلتقى فيها الأسرة مع المدرسة، كذلك الحفلات والمعارض والجمعيات الفنية مما يؤلف بين الآباء والمدرسين.

وإذا كانت العلاقات الإنسانية هامة جدا بين الآباء والمدرسين فإنها أكثر أهمية بين مدرسى المدرسة من جهة وبينهم وبين الناظر والوكلاء من جهة أخرى، فعلاقة المدرسين ببعضهم تنعكس على نفوس التلاميذ فى المدرسة باعتبار أن المدرسبن قدوة لهم لأن أى توتر بين المدرسين من شأنه أن يؤثر فى التلاميذ، لذلك ينبغى أن يجد المعلم فى المدرسة نفسه عضواً فى فريق ينبغى أن يعمل معه فى ترابط وتناسق وتكامل لتحقيق الصالح العام لتلاميذ من بنين وبنات.

المحور الثانى: مسئوليات المعلم فى ضبط الصف: يعتبر انضباط الفصل ونظامه العام مظهراً هاماً من مظاهر الإدارة الصفية وواجباً أساسياً يقوم به المعلم كل يوم، فبدونه يسود البيئة الصفية كثير من الفوضى والمشاكل السلوكية التى تمنع حدوث عمليات التعليم والتعلم بشكل متكامل.

كما أنه بالانضباط يتحدد نظام الفصل وأنواع السلوك التعليمى والشخصى البناء وأساليب التفاعل الاجتماعى المقبول من المعلم، مما يؤدى بالتربية الصفية عموماً إلى الإمتاع والفائدة، ولقد حددت بعض الكتابات التربوية مجموعة من المسئوليات التربوية للمعلم يقوم كل منها بدور محدد فى عملية الانضباط الصفى والإدارة الصفية الفعالة نذكر منها:

أ- تعزيز السلوك الإيجابى لدى التلاميذ.

ب- معالجة السلوك السلبى.

ج- تشجيع التلاميذ على التعاون والمشاركة فى المواقف التعليمية.

المحور الثالث: مسئوليات المعلم فى معالجة مشكلات التلاميذ: يتعرض معظم التلاميذ وخاصة المراهقين منهم فى كثير من الأحيان لكثير من المشكلات التى تؤثر فى نموهم النفسى وفى تعلمهم لذلك أصبحت الحاجة ملحة إلى التوجيه والإرشاد النفسى والتربوى، حيث تختلف المشكلات الفردية اختلافاً واضحاً من طالب لآخر تبعا لمرحلة نموه ودرجة وعيه بالمشكلة ومواقفه منها.

وتتداخل العوامل الذاتية والاجتماعية فى إحداث المشكلات التى يعانى منها التلاميذ كما تتدرج هذه المشكلة من البسيط إلى المعقد.

المحور الرابع: مسئوليات المعلم تجاه الأنشطة الطلابية والرحلات المدرسية: للنشاط المدرسى أثر فعال فى إشباع حاجات التلاميذ، وهو يفوق أحياناً أثر التعليم فى حجرة الدراسة عن طريق المواد الدراسية، ويرجع ذلك إلى خصائص النشاط المدرسى التى لا تتوافر بنفس القدر لتعلم المواد الدراسية، فيعتبر الطالب عنصراً فعالا فى اختيار

النشاط المدرسى الذى يشترك فيه، وفى وضع خطة العمل وتنفيذها مما يجعل الإقبال عليه متميزاً بحماس أشد مما يتوفر لدراسة المواد الدراسية الأمر الذى يؤدى إلى تعلم أكثر اقتصاداً ودواماً، فهناك علاقة مباشرة بين النشط المدرسى والأهداف العامة للتربية، فهو يساهم فى تحقيق التنمية الثقافية والاجتماعية والصحية، والفنية كما أنه يساعد التلميذ على التمكن من المهارات الأساسية كهدف للتربية، (وضيئة أبو سعده وآخرون، ٢٠٠٤، ٩٠-٩٢).

القسم الثالث: تشخيص واقع استخدامات

تكنولوجيا التعليم فى نظام التعليم المصرى

لقد ساعدت تكنولوجيا الاتصال الحديثة على ظهور خدمات اتصالية جديدة أتاحتها هذه التكنولوجيا ولقد غيرت هذه المستحدثات التكنولوجية من بيئة الاتصال التقليدية.

ويمكن القول أن أسباب عديدة عجلت بظهور المستحدثات التكنولوجية فى مجال التعليم، لعل فى مقدمتها طبيعة العصر الذى نعيش فيه، والذى عرف بعصر ثورة الاتصالات التى نتجت عن التقدم الهائل فى مجال الإلكترونيات، وما ارتبط بذلك من تقدم لم تعرفه البشرية من قبل فى مجال الكمبيوتر بصفة خاصة، وإذا كانت ثورة الاتصالات قد أدت إلى ظهور الجانب المادى من المستحدثات التكنولوجية المتمثلة، فى الأجهزة الحديثة والأدوات، أو ما يسميه البعض (ثورة الأجهزة التقنية Hardware Revolution)، فإن أسباباً قد أدت إلى ظهور الجانب الفكرى للمستحدثات التكنولوجية، وهو الجانب المتمثل فى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة وما ارتبط بها من مواد تعليمية وبرمجيا، وهذا ما يطلق عليه البعض (ثورة البرمجيات Strategy & Software) Revolution، ويتصل بتلك الثورة الانفجار المعرفى الحادث فى مجال العلوم التربوية السلوكية، فلقد وصل حال تلك المعرفة إلى درجة تسمح بتطبيقها والإفادة منها لأغراض تطوير التعليم، ولعل ظهور "علم التعليم" Science of Instruction ومجال تكنولوجيا التعليم Instructional Technology Field قد أوضحا إمكانية تطوير الممارسات

التعليمية بصورة منهجية نظامية تسمح بزيادة فاعلية وكفاءة هذه المواقف (Welson. 1999, 32)

هذا وقد اعتبرت مصر أن التعليم بالنسبة لها قضية أمن قومى وقضية وجود: لأن التعليم هو المسئول عن تخريج القوة القادرة على الفكر والتصميم والتصنيع والزراعة والطب.... الخ.

ولقد أدرك قادة التعليم أن إدخال التكنولوجيا فى التعليم لا يعنى فقط استحداث آلات ومعدات وأنماط التطوير التكنولوجى، بل هو تطوير فى الفكر لاستخلاص الأداة المناسبة، وترتيب فى المعلومات، وتطوير فى الأداء للطالب والمعلم والإدارة، وتوسيع للمدارك والقدرة على تبادل المعلومات والاتصال.

هذا ويسعى التطوير التكنولوجى فى نظام التعليم المصرى إلى خلق بيئة تعليمية، يكون الطالب من خلالها خبرته التعليمية عن طريق تعلمه كيفية استخدام جميع مصادر المعرفة وجميع الوسائل التكنولوجية المساعدة لكى يصل إلى المعلومة بنفسه، وتعمل التكنولوجيا التعليمية على تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليتها.

ولذلك وضعت وزارة التربية والتعليم فى مصر خطة شاملة لتطوير التعليم باستخدام التكنولوجيا من خلال مسارين:

أ- **مسار أفقى،** وذلك بنشر الأجهزة والتجهيزات وفقاً للخطة الإستراتيجية التى وضعتها لنشر التطوير التكنولوجى بالمدارس على مستوى الجمهورية.

ب- **مسار رأسى**، وذلك برفع كفاءة وتحديث الأجهزة المتوفرة حالياً وتكثيف عددها فى بعض القطاعات، وتدريب الأخصائيين والمدرسين والعاملين على هده الأجهزة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨، ٧٣- ٧٤).

ومن أهم المستحدثات التكنولوجية التعليمية التى تم إدخالها فى بيئة التعلم المصرية ما يلى:

١- تكنولوجيا الكمبيوتر:

إن مجال الكمبيوتر فى التربية مجال واسع يحدث التطور فيه بخطوات هائلة حيث أن التطور فى مجال الكمبيوتر سريع ومذهل، ويستخدم الكمبيوتر كوسيط تعليمى بعده أشكال منها:

أ- **التعليم الخصوصى (Tutorials)**: وهو التعلم من خلال برنامج تم تصميمه مسبقاً على غرار التعليم المبرمج مستخدمين فى ذلك الأسلوب الخطى أو المتفرع بحيث يقوم البرنامج بشرح المادة التعليمية بشكل كامل (عرض الأهداف – التعريفات – شرح بطرق مختلفة – أمثلة – تدريبات...)، مع السماح للمتعلم بالانتقال تقدمـــاً فى البرنامج حسب (خطوة الذاتى Self Paced)، ويفيد هذا الأسلوب فى تعلم الموضوعات ذات الكم الكبير من المعلومات، كما أنه يفيد فى تعلم الحقائق والقوانين والنظريات وتطبيقاتها (عبد الله الموسى، ٢٠٠١، ١١٢).

ب- **التدريب والمران (Drill and Practice)**: ويهدف هذا النوع من البرامج التعليمية إلى تدريب التلميذ على مهارات سبق تدريسها من قبل، ويتم ذلك بتقديم العديد من

التدريبات والتمارين التى يمكن أن يتخللها تغذية راجعة في عدة مستويات، وللكمبيوتر قدرة فائقة على عرض تمرينات وتدريبات مختلفة المستوى على التلميذ وتشخيص أخطائه والعمل على علاجها وفق خطوات تعليمية مدروسة، كما أنه قادر على متابعة التلميذ وتسجيل أدائه بأدق تفاصيله، واسترجاعه كسجل للعرض على المعلم عند الطلب (Straker, 1998, 50- 59).

ج- **الألعاب التعليمية:** استخدام الكمبيوتر للعب يساعد التلميذ على اكتساب المهارات خاصة الحاسبية، واتخاذ القرارات، ويزيد من قدرة الطفل على الانتباه ويشجعه على الخيال، ولكى تكون اللعبة ناجحة لابد أن تبنى على أساس يعكس بدقة المهارة المطلوب تدريسها، كما تضيف برمجيات الألعاب التعليمية الجيدة الإثارة والحافز إلى العمل التعليمى، حيث تتناول أغلب المجالات من المقررات المدرسية، وتوفر تعليماً مركز المهارات معقدة (إبراهيم الفار، ٢٠٠٢، ١١٢).

د- **المحاكاة:** وتستخدم المحاكاة Simulation بالكمبيوتر لدراسة المعلومات والمواقف التى يصعب دراستها والتعرف على خصائصها الواقعية، فيتم محاكاتها باستخدام برامج الكمبيوتر لدراستها دون التعرض للأخطار المرتبطة بالعالم الواقعى لها، أو محاكاة المعلومات عندما يصعب الحصول على واقعها الحقيقى رغم عدم خطورته، لكن هناك ندرة فى الحصول عليه أو صعوبة (بعد مكان أو زمان حدوث الواقع المعلوماتى) (عبد العظيم الفرجانى، ١٩٩٧، ٢٠٠).

والمحاكاة بالكمبيوتر هى برامج كمبيوتر تتصف بالديناميكية والتفاعلية مع مستخدميها، حيث يتم تصميمها كنموذج مماثل لأصل المعلومات والتجارب التعليمية،

ليدرسها الطلاب من خلال المشاركة واكتشاف جوانب المعلومات (الغريب زاهر، ٢٠٠١، ٢٧١).

٢- التعليم الإلكترونى E. Learning:

هذا النوع من التعليم يعتبر من أحدث الصيحات على مستوى العالم كله، واهتمت بإدخاله وزارة التربية والتعليم بالمدارس المصرية، ويعرف التعليم الإلكترونى بأنه "هو التعلم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجتها المختلفة، سواء على شبكات مغلقة، أو شبكات مشتركة، أو شبكة الإنترنت" (الغراب، ٢٠٠٣، ٢٥).

كما تعرفه الجمعية الأمريكية للتطوير والتدريب بأنه: "أى موضوع يتم تقديمه للمتعلمين، أو توصيله بواسطة تقنية إلكترونية بغرض الحصول على المعرفة الواضحة الصريحة حول هذا الموضوع Interntt explorer " (الجمعية الأمريكية للتطوير والتدريب، ٢٠٠٢، ٨٨)، أما (باباز، ٢٠٠١)، فيعرف التعليم الإلكترونى بأنه "نوع من أنواع التعليم عن بعد لاكتساب المهارات والمعارف من خلال تفاعلات مدروسة مع المواد التعليمية التى يسهل الوصول إليها عن طريق استعمال برامج مثل: برامج التصفح .(Pappas, 2001, 22)

وفى بيئة التعليم الإلكترونى، قد يجد الشخص نفسه فى أحد الأبعاد الثلاثة التالية: فقد يتعلم الشخص بصفة منفردة، أو فى نطاق مجموعة معينة بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، إما متصلاً بزملائه من الطلاب بطريقة متساوية فى الخلفية والخبرة، أو مع أشخاص آخرين أكثر خبرة وكفاءة كالمعلمين أو الموجهين أو الخبرة الموضوعية وقد يدرس الشخص في المدرسة، المنزل، موقع العمل أو النادي علي سبيل المثال (محمد محمد الهادي، ٢٠٠٥، ١٠٢).

٣- الوسائط المتعددة Multimedia:

يمكن تعريفها بأنها منظومة تتضمن مجموعة من المثيرات (نصوص مكتوبة، نصوص منطوقة، صور ثابتة ومتحركة، رسوم خطية، رسوم متحركة، مؤثرات صوتية،موسيقي) متكاملة ومتفاعلة معا وتعمل في نسق واحد يستهدف تزويد المتعلمين بمجموعة من المعلومات والمهارات عبر برامج يتحكم في تشكيلها الكمبيوتر ويتعامل معها المتعلم بشكل تفاعلي (Denise, 1995,21).

وبرامج الوسائط المتعددة تعمل علي إثارة العيون والأذان وأطراف الأصابع كما تعمل أيضا علي إثارة العقول، كما أنها تعمل علي مبدأ التفاعل وهي تعتمد علي فكرة مؤداها أن أيّ شئ تستطيع الكلمات أن تنقله إلي الغير يمكن أن ينتقل بصورة أفضل عن طريق الكلمات والأصوات والصور في مزيج واحد من خلال الكمبيوتر، حيث يستطيع المتعلم أن يتفاعل مع ما يشاهده وما يسميه عن طريق التحكم في معدل العرض والتفريغ إلي النقاط المتشابكة أثناء العرض واختيار البدائل التي تناسبه من مجموعة البدائل التي تعرض عليه (إبراهيم الفار، ٢٠٠٢، ٢٣١).

٤- التليفزيون التعليمي Instructional Television:

يعتبر أشهر التكنولوجيات التعليمية في المدارس حيث يستخدم كجهاز استقبال للقنوات الفضائية التعليمية، أو جهاز لعرض شرائط الفيديو التعليمية، وكذلك يمكن استخدامه في استقبال برامج تعليمية من قنوات فضائية أرضية.

ويتميز التليفزيون التعليمي بالمزايا الآتية (محمد محمد الهادي، ٢٠٠٥، ١٥٣):

١- يعتبر وسيلة مألوفة وشائعة الاستخدام لدى أغلبية البشر في الوقت الحاضر.

٢- يجمع التليفزيون بين كل من الأصوات والحركة والمرئيات معا في شكل واحد، يستطيع توضيح المفاهيم المعقدة أو المجردة باستخدام أساليب المحاكاة.

٣- يعتبر التليفزيون التعليمي وسيلة فعالة تنقل إلي الطلاب بيئات جديدة غير تقليدية.

٤- يساعد التليفزيون التعليمي في التقاط الأحداث وعرضها أثناء حدوثها، مما يساعد في تلاشي وتقلص الوقت والمسافة.

٥- يتسم التليفزيون التعليمي بالفعالية في تقديم المفاهيم وتلخيصها ومراجعتها.

٦- يستخدم التليفزيون التعليمي كأداة حث وإثارة بفعالية وكفاءة.

٧- يساعد المعلم في التربية العملية لتصوير الدروس مع المتدربين وإعادة الدرس لتوضيح الأخطاء وغيرها من الملاحظات التي تؤدى إلي تحسين العملية التربوية (زكريا وعلياء، ١٩٩٤، ٢٠٧).

٥- استخدام الإنترنت في التعليم:

لم يسبق لأية تقنية من تقنيات الاتصال أن انتشرت بمثل هذا المعدل من قبل وتبقي احتمالات التطور في المستقبل مفتوحة علي مصراعيها خصوصا وأن الشركات والأفراد الذين يتوجهون إلي هذا المجال الجديد يهدفون إلي تحقيق أرباحا مالية وتتعدد فوائد الإنترنت التعليمية فبوجودها أصبح التعليم أكثر متعة، لما وفرته من اتصالات ومعلومات للمتعلمين وظهر مفهوم التعليم في فصل بدون جدران يعتمد علي اشتراك متعلمين آخرين من جميع دول العالم، لذا ظهرت المعلومات العالمية التي تعيد تشكيل الحياة علي سطح الأرض (إبراهيم الفار، ٢٠٠٢، ١٨٥). ويواكب التعليم المصرى

الاتجاه العالمى المتزايد نحو استخدام الانترنت فى التعليم، ومن ثم فهو يحقق رؤية "بيل جيتس" B.Jetis بأن طريق المعلومات السريع Super Information Highway سوف يوفر دون إنقطاع أفضل ما كتبه عدد لا يحصي من المدرسين والمؤلفين ليشارك فيها أي فرد، وسيكون بإمكان المدرسين الاعتماد علي هذه المادة، كما ستتوافر للتلاميذ الفرصة لاستكشافها علي نحو تفاعلي (بيل جيتس، ١٩٩٨، ٣٠١).

هذا وتوفر الإنترنت العديد من الخدمات، منها خدمة البريد الإلكتروني، ومجموعات المناقشة، ومجموعات الأخبار، ونقل الملفات، ومؤتمرات الفيديو عن بعـــد (محمود بدر، ٢٠٠، ١٧٣- ١٧٤).

٦- البريد الإلكتروني E. mail:

أن البريد الإلكتروني هو أساس كل أشكال التعليم والتعلم عبر شبكات التعليم المباشر on –Line ، لأنه يمكن الاكتفاء به في مقرر، ومع ذلك نحصل علي تعلم قيم ذي خبرة عالية (Kearsley, 2000, 28)،وهو وسيلة فعالة للتفاعل الإيجابي بين الطلاب مع بعضهم البعض أو مع معلمهم خارج حجرة الدراسة، فهو يقلل فجوة الاتصال ويتيح فرصة التعليم بطريقة أفضل من الطرق التقليدية للتعليم، وفي معظم الحالات فإن الاستجابات ترسل كرسائل خاصة للمعلم الذي يقدم التغذية الراجعة بطريقة مباشرة من خلال الرد، ويمكن الطلاب من إرسال نسخ من استجاباتهم إلي طلاب أخرين في الفصل، ويمكن المعلم من نشر التغذية الراجعة بنفس الطريقة، ويمكن أن يكون استخدام البريد الإلكتروني وسيلة إضافية فعالة في النواحي التالية (Poling, 1995, 53-55):

أ- الإرشاد أو الاستشارة أو التوجيه، تحديد الواجبات أو المهام للفصل، الإعلانات العامة للفصل، الاختبارات القصيرة من وقت إلي أخر، الاتصال المباشر بطالب معين، إرسال تقديرات الطلبة، إعطاء نصائح أو توجيهات بشأن الواجب المنزلي، أو الاختبارات القصيرة، أو الامتحانات القادمة، وتقديم اعتذارات الغياب.

ب- مجموعات المناقشة (Discussion Groups): تستطيع أجهزة الكمبيوتر استقبال الأخبار والإطلاع عليّ المناقشات في مختلف المجالات في مجموعات، وعند تقديم هذه الخدمة فإن المعلومات ترتب ترتيبا هرميا تستدعي الأخبار والمعلومات بطريقة محددة (Huang , 2000, 40).

ج- مجموعات الأخبار News Group: تمثل مجموعة الأخبار نوعا من لوحات الإعلان الإلكترونية، ويمكن لأي مشترك في الشبكة أن يشترك في مناقشات أكثر من مجموعة حسب اهتماماته، وتتيح هذه الخدمة للمشترك أن يراجع مجموعة المناقشة من وقت لأخر لمعرفة الأخبار الجديدة التي أضيفت، كما يستطيع إضافة خبر أو مذكرة أو رد علي أحد الأخبار المنشورة (محمد محمد الهادي، ٢٠٠١، ٣).

د- نقل الملفات وتبادلها (F.T.P): يعد هذا البروتوكول هو الأساس الذي أنشئت من أجله شبكة الإنترنت ويتم من خلال هذه الخدمة نقل الملفات الكمبيوترية من كمبيوتر لأخر، ويتطلب هذه الخدمة استخدام برنامج FTP حيث يستطيع جهاز الكمبيوتر المستفيد أن يستقبل الملفات ويخزنها من جهاز كمبيوتر لأخر ويتطلب ذلك معرفة اسم الملف وموقع تواجده (محمد السيد علي، ٢٠٠٢، ٢٧).

هـ- مؤتمر الفيديو عن بعد Video Conference: يمكن تعريفها بأنها مؤتمر الفيديو الإلكتروني، وهو اتصال سمعي مرئي يجري في وقت واحد بين أطراف متفاعلة معا علي الإنترنت حول العالم، حيث يكون بإمكان جهات فردية أو مؤسساتية استعمال مؤشر الفيديو في النقاش معا أو الدخول في عملية النقاش مع أعضاء المؤتمر من خلال إمكانيات (ملحقات) كمبيوتراتهم السمعية (التليفونية) والمرئية بكاميرا الفيديو الرقمية (محمد حمدان، ٢٠٠١، ٤٦).

ولا تقتصر مؤتمرات الفيديو علي أجهزة بث الصوت والصورة فقط بل يجب توافر العديد من التجهيزات في كل موقع تتم من خلاله عملية البث، حيث يجب توافر أجهزة الاتصال الأخرى من تليفون وفاكس وسبورة إلكترونية، وذلك لتلقي وشرح المعلومات المختلفة التي قد يحتاج إليها برنامج مؤتمر الفيديو (الغريب زاهر، ٢٠٠١، ٢٣٣).

وعلي الرغم من تعدد المستحدثات التكنولوجية التعليمية في المدارس المصرية، إلا أنها تشترك جميعها في مجموعة من الخصائص تحدد الملامح المميزة لها، ومن هذه الخصائص ما يلي (علي محمد عبدالمنعم، ١٩٩٦، ٢٥٨- ٢٥٩) (Wilson, 1999, :278-281)

أ- التفاعلية **Interactivity:**

ويقصد بها توفر بيئة تعليمية ثنائية الاتجاه علي الأقل، ومن أمثلة ذلك: التعليم بمساعدة الكمبيوتر (CAI)، الوسائط المتعددة التفاعلية، ونظم النصوص الفائقة.

ب- الفردية Individuality:

حيث تتيح التعليم الفردي بما يناسب خصائص المتعلمين، ومن أمثلة ذلك: نظم التعليم بمساعدة الكمبيوتر.

جـ- التنوع Diversity:

حيث توفر بيئة تعلم متنوعة البدائل بما يناسب خصائص المتعلمين، وتثير قدراتهم العقلية والمعرفية من خلال تشكيلة مثيرات تخاطب حواسهم المختلفة، ومن أمثلة ذلك: الوسائط المتعددة التفاعلية.

د- الكونية Globality:

حيث تتيح للمتعلمين فرصة الانفتاح العالمي علي مصادر التعلم في جميع أنحاء العالم، ومن أمثلة ذلك الإنترنت بخدماتها المختلفة.

هـ- التكاملية Integrity:

حيث تتنوع وتتكامل مكوناتها لتشكل نظاما تعليميا متكاملا، وتتوفر هذه الخصيصة في معظم مستحدثات تكنولوجيا التعليم، حيث يراعي مصمموا هذه المستحدثات مبدأ التكامل بين مكونات كل مستحدث بحيث يشكل هذه المكونات في مجموعها نظاما تعليميا متكاملا، ففي برامج الوسائط المتعددة التي تقدم من خلال الكمبيوتر، لا تعرض المواد التعليمية الواحدة تلو الأخرى، وإنما تتكامل في إطار واحد لتحقيق الهدف المنشود ومن أمثلتها الوسائط المتعددة (كمال زيتون، ٢٠٠٢، ١٣٤).

ز- الإتاحة Accessibility:

لابد وأن يكون هذا المستحدث متاحا عندما يشعر المتعلم أنه في حاجة إلي التعامل معه (علي محمد عبد المنعم، ١٩٦، ٢٧٧)، بمعني تلبية حاجاته من التعلم.

المشكلات الناجمة عن استخدامات التكنولوجية التعليمية بالنسبة للمعلم المصري:

علي الرغم من المزايا الكثيرة التي سبق ذكرها لاستخدام المستحدثات التكنولوجية التعليمية في مجال التعليم، إلا أن هناك عقبات تحول دون استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة بالصورة المثلي في نظام التعليم المصرى.

ففي بعض الأحيان نجد "مقاومة للتغيير" من قبل بعض المعلمين متمسكين في ذلك بكل ما هو قديم، رافضين حتى مجرد معرفة أو محاولة التعرف علي الجديد.

وبالرغم من وجود المستحدثات التكنولوجية الحديثة واستخدامها في مجال التعليم، إلا أنه يتبين من تقرير اليونسكو عام ١٩٩٨ حول "التعليم علي مستوى العالم" أن التعليم يواجه تحديا ملحوظا فيما يتعلق بإعداد التلاميذ والمدرسين لمجتمع المستقبل القائم علي أساس المعرفة، وفي الوقت الذي لا يتدرب فيه معظم المدرسين بعد علي استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة بالإضافة إلي أن غالبية المباني المدرسية، حتى في أكثر البلاد المتقدمة غير مجهزة لتحتضن المستحدثات التكنولوجية الحديثة (كربج بليرتون، ٢٠٠١، ١٦١).

ولقد أوضح ايفان عام ٢٠٠١م، أن هناك مصاعب بالغة تتعلق بالمستحدثات التكنولوجية والتعليم، وهي أن كثيرا من الناس يفكرون في التكنولوجيا أولا، وفي التعليم ثانيا (Ivan, 2001, 61)، ومعنى هذا أن التكنولوجيا التعليمية بفضل جاذبيتها قد تصرف المعلمين والتلاميذ عن موضوع التعلم. ولقد أجمع كل من "بيرنت" عام ٢٠٠٢، و"جافريل" عام ٢٠٠٢علي أن المشكلة ليست في المستحدثات التكنولوجية، ولكن المشكلة في أن المؤسسات التعليمية لا تتغير تلقائيا، لكى تتواكب مع تلك المستويات (Burnett. (Salamon, Gavriel, 2002, pp 71-75) Ron, 2002, 67-70)

ولقد حاول "جافريل" (٢٠٠٢) أن يلقي بالضوء علي فكرة أن المستحدثات التكنولوجية الحديثة وعلي رأسها الكمبيوتر ليست هي التي تحدث التغيير، لأنها تقدم فقط الإمكانيات والفرص،ولكن طريقة التدريس التي يستخدم فيها، هي التي تحدث التغيير، ويستطيع الكمبيوتر وأي مستحدث تكنولوجي أن يغير التعليم بعمق إذا استخدمت طريقة التدريس الفعالة (Gavriel, 2002, 75)

ولقد أوضح "ويليام عام ١٩٩٢م" أن العقبات التي تواجه انتقال التكنولوجية الجديدة تتلعق بالتمويل أو بالتكلفة، والمتغيرات التي تحدثها الأنظمة، وبالتوقيت، والقضايا الفنية، وإذا تم تجاوزها فإنها ستزيد من احتمال توفر هذه المستحدثات التكنولوجية الناجحة (William, 1992, 19- 24)

ولقد ذكر "جير ترود" عام ١٩٩٢م، أن هناك سببا غير معلن في عدم ظهور نتائج ملموسة للمستحدثات التكنولوجية في المدارس وهو الخوف من فقد السيطرة الإدارية

عندما يقوم المعلون بتطوير الكفاءات الجديدة في التدريس وفي التعلم، والأسباب المعلنة هي:

١- التكلفة والوقت لإعادة تدريب العاملين في المدارس.

٢- نقص الدليل الوثائقي الذي يؤكد أن التكنولوجيا ترفع مستوى الفعالية والكفاءة (Oertrude, 1992, 42)

ويؤكد رينى عام ١٩٩٢م، أن تدريب المعلم يٌعد من المشكلات الكبرى التي تواجهها حركة إعادة البناء، فمقاومة التغيير ونقص الموارد وقلة الوقت تعتبر جميعها مشاكل تخلق تحديا كبيرا أمام دور المعلم كتكنولوجى (Renee, 1992, 21).

ولقد أوضح "دونالد" عام ١٩٩٧م، أن سبب إرتباك المدرسين قد يرجع إلي عدم التأكد من كيفية استخدام التكنولوجيا، وأسباب استخدامها، مع عدم معرفتهم بمكان وضعها في المنهج (Donald, 1997, 105)

ولقد استعرض "وستيرا عام ١٩٩٩م" مشاكل تعترض بيئات التعلم عن طريق الشبكات، ومن أهمها:

أن المؤسسات التعليمية تعرض مقاومة أساسية للتغيير، وتحافظ وتحبذ الحالة الراهنة، كما أن جميع أعضاء هيئة التدريس المشتركين هم نتاج للنظام نفسه، ومن المحتمل إنها – أى المؤسسات التعليمية – تتأثر بالأنماط الشائعة ونماذج الأدوار التقليدية، أي أنها مؤسسات تعليمية تمثل نظاما تشغيليا يعرض الخمول الحقيقي المرتبط بأي نظام كبير، ويظن أن الإبتعاد عن القاعدة المألوفة له تأثير سلبي علي العمليات الأولية، ومن

هذه المشكلات أن التجديد أو الابتكار التعليمي يرتبك بسهولة مع مجرد إدخال التكنولوجيا الجديدة (Westera, 1999, 17-23)

هذا ويمكن تلخيص المشكلات التي تواجه المعلم المصري من جراء استخدامات التكنولوجيا الحديثة في الآتي:

١- ندرة المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد نتج عن ذلك ما يلي (زينب أمين، ٢٠٠٠، ٩٤-٩٦):

- عدم وجود هيئة علي المستوى القومي في مجال تكنولوجيا التعليم تتولي مسئولية رسم السياسة العامة للاستفادة من هذه التكنولوجيا.
- ضآلة الوعي التكنولوجي وندرة الكتب والمراجع والدوريات العربية في هذا المجال.
- ضعف وجود صناعة متخصصة علي المستوى القومي لتوفير المواد التعليمية المنتجة محليا لتناسب مجتمعنا ومناهجنا الدراسية، وكذلك الأدوات، والأجهزة الضرورية.
- ندرة الفنيين الذين يتولون إدارة وتنظيم وتوزيع المواد والأجهزة والأدوات التعليمية وصيانتها وتسهيل مهمة الحصول عليها.

٢- قصور برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

٣- ضعف وضوح مفهوم تكنولوجيا التعليم لدى القيادات التعليمية والمعلمين، وهو لب المشكلة، فالقيادات التعليمية التي تقع عليها مسئولية التخطيط للتعليم وحل مشكلاته،

وتتحمل مسئولية اتخاذ القرارات وتنفيذها، تبين أنها في حاجة ماسة إلي الفهم الصحيح لدور مصادر التعليم في تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات التعليمية، علي الجانب الأخر فالمعلم الذي يتم إعداده في كليات التربية أو يتم تعينه من غير خريجي هذه الكليات، كلاهما في حاجة إلي دراسة متخصصة أو دورات تدريبية متتالية علي مفردات تكنولوجيا التعليم ودورها في مواجهة مشكلات التعليم (إبراهيم يونس، ٢٠٠، ٢٦٠-٢٦١).

٤- ضعف إيمان المعلمين ومعظم صانعي القرارات في الإدارات التربوية بأهمية المستحدثات التكنولوجية في الأنظمة العربية.

٥- ميل بعض المعلمين إلي مقاومة تحديث التعليم، والمستحدثات التكنولوجية المغايرة وخصوصا ما تعودا عليه.

٦- ضعف توفر المعلمين المدربين تدريبا كافيا علي استخدام المستحدثات التكنولوجية التعليمية والاستفادة منها في عمليات التعليم والتعلم.

٧- تخوف المعلمين من استخدام المستحدثات التكنولوجية التعليمية أو الوقوع في الخطأ عند استخدامها، لعدم امتلاكهم المهارات اللازمة للاستخدام الصحيح.

٨- ضعف توفر برامج كمبيوتر تعليمية في جميع التخصصات والموضوعات الدراسية.

٩- ارتفاع تكلفة أجهزة الكمبيوتر وبرامجها التعليمية.

١٠- سرعة تطور صناعة أجهزة الكمبيوتر وملحقاتها وبرامجها، مما يستلزم ملاحقة المؤسسات التعليمية للتطور، وشراء كل ما هو جديد لتوظيفه لها، وذلك صعب التحقيق لعدم توافر الميزانية. (الغريب زاهر، ٢٠٠١، ٨٧).

١١- قلة الوعي بالمستحدثات التكنولوجية، والنظر إليها علي أنها مجموعة من الأجهزة أو الآلات المستخدمة في التعليم، والتي من شأنها أن تفقد المعلم ذلك الطابع الإنساني وتجعله آليا ميكانيكيا.

١٢- ضعف توافر الوقت الكافي للمعلم وانشغاله بالأعمال الروتينية للتدريس.

١٣- قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين مقابل المسئوليات الإضافية الملقاة علي عاتقهم عند استخدام المستحدثات التكنولوجية في التعليم.

١٤- النظر إلي المستحدثات التكنولوجية علي أنها عامل مهدد، وتخوف بعض المعلمين من أن تحل المستحدثات التكنولوجية محلهم.

١٥- صعوبة الحصول علي البرمجيات التعليمية باللغة العربية.

١٦- تعارض المستحدثات التكنولوجية مع المعايير المقررة لتنظيم الفصل الدراسي (محمد محمد الهادي، ١٩٩٥، ١٠٧).

ومن المشكلات التكنولوجية التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم علي حد سواء ما يلي:

أ- التشوش المعرفي:

بسبب كثرة المعلومات وتسارع إنتاجها أو ما عرف بتفجر المعلومات Information Explosion، فقد نجم عن ذلك تنوع مصادر المعلومات وتعدد أشكالها، فالضغط علي زر ما في مكان ما يمكن الحصول علي بنوك المعلومات أو قواعد البيانات

في أي مكان أخر و علي أي من المعارف العلمية والتقنية المعاصرة عن طريق وسائل الاتصال الفورية علي الأرض أو في الفضاء (حسن عماد مكاوى ، ١٩٩٧، ١٧).

إذ أن هذا التدفق السريع الغزير للمعلومات يفوق قدرة الإنسان علي تدوينها، كما أن كمية المعلومات المتحصلة لم تعد تنفع طويلا لأنها لا تلبث قليلا حتى يظهر ما هو أكثر منها نفعا، وبذلك يكون التدفق المعلوماتي في متناول من أكتسب مهارة الحصول علي المصادر والبحث فيها لاستخراج ما يريد (سعد محمد الهجرسي، ١٩٩٣، ٢٩١).

وهذا الخضم الهائل من المعلومات يؤدى إلي حدوث حالة من الذهول أو التشوش المعرفي، لأن المستخدم لا يعرف ماذا يأخذ من هذا السيل العارم من المعلومات، ولكن يجب أن يقوم المستخدم أو يعرف كيف يستمد هذه المعلومات ويوظفها ويطوعها، وأن يفرق بين الرث منها والثمين (ناصر محمد عامر، ٢٠٠٢، ٥١).

ب- الاغتراب وافتقار الحميمية:

لقد حذر بعض التربويين وعلماء النفس من كثرة الجلوس لساعات طويلة في العمل علي أجهزة الكمبيوتر دون التفاعل مع الناس أو الزملاء وجها لوجه، هذا سيؤدى إلي اغتراب الشخص عن المجتمع والبيئة التي يعيش فيها، كما بالغ وحذر البعض من أن ذلك سيؤدى إلي وجود جيل منعزل كل أصدقائه كما يطلق عليهم إلكترونيين.

فالتفاعل عندهم يكون عن بعد، من خلال (البريد الإلكتروني Email)، وغرف الدردشة Chat Room، أو من خلال مجموعات العمل المشتركة، يتم كل ذلك دون تفاعل حي، وهذا قد يؤدى إلي افتقاد الحميمية، ويؤدى إلي الانعزال عن الآخرين.

بينما يرى البعض أنها أي أجهزة الكمبيوتر تعتبر علاج للانطوائيين والخجولين فهي تجعلهم يندمجون مع ذويهم وبعد فترة تجدهم شيئا فشيئا يتفاعلون مع أقرانهم وزملائهم دون خجل أي أنها تعتبر كعلاج للخجل، والانطواء.

ج- فوبيا التكنولوجيا:

في ظل عصر الثورة التكنولوجية والتي يقصد بها ثورة المعلومات المرتبطة بصناعة وحيازة المعلومات وتخزينها ومعالجتها واسترجاعها وعرضها وتسويقها ومن خلال وسائل اتصال تكنولوجية حديثة ومتطورة وسريعة، وذلك من خلال الاستخدام المشترك لأجهزة الكمبيوتر، ونظم الاتصالات الحديثة، فإن البعض قد أطلق علي العصر الحالي أسم العصر الإلكتروني أي التكنولوجي الإلكتروني، أو الموجه الثالثة أو تحول القوة أو السلطة (حسام مازن، ٢٠٠١، ١٤٥).

كما أن الأجهزة أصبحت تكنولوجية متقدمة ومعقدة أو ما يعرف بـــ High-Tech وكل هذا جعل المعلم والتلميذ في أن واحد يشعرون بالخوف من التعامل مع هذه الأجهزة المتقدمة والمعقدة وهذا ما يعرف (بفوبيا التكنولوجيا Technology Phobia) أي الخوف من التعامل مع التكنولوجيا، وعادة ما يكون السبب وراء هذا الخوف هو عدم الثقة في النفس من التعامل معها تعاملا صحيحا، أو من الخوف من إحداث تلف بها، كما ان بعض المعلمين يكونوا منشغلين بأشياء أخرى مثل الدروس الخصوصية وغيرها، أو لقلة وجود تدريب كافي لكلا من المعلم والمتعلم.

لذلك كان لابد من العمل علي مساعدة كل من المعلم والمتعلم- من قبل الوزارة والجهات المختصة علي فهم ثقافة التكنولوجيا الحديثة وأهميتها كأحد مصادر التعلم أي محو أميتهم تكنولوجيا وكسر حاجز الرهبة الفنية فى التعامل مع التكنولوجيا.

القسم الرابع:

نحو رؤية لتعزيز العلاقة الإنسانية بين (المعلم – التلميذ) في إطار الدور التقني للمعلم المصري

انطلاقا من المشكلات التي تواجه استخدامات تكنولوجيا التعليم في واقع نظام التعليم المصري، فإن مواجهة تلك المشكلات تتوقف أساسا علي شخصية المعلم وتكوينه العقلي والنفسي ومعرفته لدوره التربوي، ودوره في استخدام التكنولوجيا التعليمية علي وجه الخصوص.

ويمكن إجمالا أن يتوقع من المعلم أن يقوم بعدد من الواجبات لتحسين دوره المتعلق بتعزيز العلاقات الإنسانية:

أولا: فيما يتصل بالحاجات والاهداف:

١- أن ينمي قدراته واستعداداته عن طريق الانفتاح الكامل للمتغيرات والمستجدات التي يموج بها العالم المعاصر إلا أن هذه الحاجة تتضمن الاختيار أو الانتقاء الفعال، وإن هذا الانتقاء يجب أن يخضع لمعايير الواقع ورصيد الخبرات والطموحات الخاصة للمجتمع.

٢- أن يحرص المعلم علي حضور المؤتمرات والندوات العلمية والدورات التدريبية المتطورة، وذلك من أجل الوقوف علي الأساليب التربوية الحديثة، والتي سوف توفر له مجاورة روح العصر وأنماط التقدم ووسائل التعليم الحديث والحلول العملية والعلمية للمشاكل التي يتعين عليه أن يواجهها في مستقبل لم تتحدد بعد معالمه.

٣- أن يتعامل مع الموقف التعليمي كموقف منظومي Systematic، وأن يراعي الربط بين كافة عناصر الموقف التعليمي ليظل الموقف متماسكا متكاملا في تحقيق أهدافه.

٤- أن يهتم المعلم بالوقوف علي أساليب التقويم المتعددة والتي تكشف بالفعل التوقعات الإبداعية للتفكير الناقد (مجدى عزيز ، ٢٠٠١، ٢٠٢- ٢٥٣).

٥- أن يكون قادرا علي تصنيف وتوصيف خصائص المتعلمين الذين سيتعامل معهم من حيث، الخليفة الثقافية، مستوياتهم العلمية، السلوك العام.

٦- أن يكون منسقا للعملية التعليمية بالكامل، يهيئ لطلابه قدرات الفهم والتحليل،ويشجع التميز، يراعي التفوق، ويحفز علي الابتكار للابداع (Rawitcl and Wiltaitti, 1997,33) (علي مدكور، ١٩٩٧، ١٠٤).

ثانيا: فيما يتصل بالمشاعر والاتجاهات:

١) أن يؤمن بشراكه الخبرة أو المواقف التعليمية و التعلمية مع المتعلم، فيما يمتلكه المتعلم من قدرات وطاقات كافية، وما تتجه مستحدثات العصر من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يتطلب من المعلم التوجيه وأثاره الاهتمام بالمعرفة، ليكون المتعلم شريكا له في كل موقف من مواقف التدريس، وبالتالي يتفاعل مع الجميع من أجل إنجاز أهداف المنهج.

٢) أن يتصف المعلم بالعدل في تعامله مع المتعلم. فالجميع أمامه متساوون في الحقوق والواجبات.

٣) أن يقيم علاقات مع زملائه وطلابه علي مبدأ الاحترام المتبادل،فلا يجوز التعالي من أجل القوة واتخاذ القرارات الأكاديمية، إنما يجوز الدفئ في العلاقة من أجل احتوائهم علميا وتربويا.

٤) أن يتصف المعلم بالاتجاه نحو التعلم الذاتي،والبحث عن المعلومات في مصادرها، وعلي انتقاء المعلومات وتحليلها ونقدها، وتنظيمها وأن يعمل علي الاستخدام لأمثل لها، وتوظيفها في حل المشكلات.

٥) أن يسلك الديمقراطية في إدارة الفصل وتنظيمه، والتي تقوم علي مبدأ الشورى والتعاون، وتؤمن بقيمة الفكر الجمعي، وتحترم أراء المتعلمين، وتقدر شخصيتهم، وإمكاناتهم، وقدراتهم الإبداعية.

ثالثا: فيما يتصل بالتوقعات الخاصة بالقيم:

توجد مجموعة من القيم التى يجب أن يتصف بها المعلم وهى: (محمد يوسف حسن، ١٩٩٠، ١٢٩)، (عيد علي حسن، ٢٠٠٠، ١١٦).

١- الإيمان بقيمة التعليم باعتبارها مهنة صناعة إنسانية، وأنها الأساس في رقي الإنسان وتقدم المجتمع.

٢- الإيمان بقيمة نتائج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) وضرورة توافرها بالمدرسة أو الفصل الدراسي، ولا يعني توافرها ضمن القرارات.

٣-الإيمان بقيمة المتعلم وتحرير طاقاته الإنسانية وزيادة قدراته وأهمية تكوينه كمواطن عالمي، وتوفير بيئة تعليمية يتوافر فيها سمات ومعطيات النظام الدولي المعاصر.

٤-أن يتقبل النقد، فهو عملية إنسانية طبيعية، ومهارة خاصة تكتسب من خلال الاستزادة بالمعرفة والممارسة وترتبط بمحور التفكير.

٥- تتطلب سرعة التطور والتغير في المعارف والمهارات التكنولوجية الحديثة، الاعتقاد في أعميتها في التغير الاجتماعي والثقافي والفكري، وعليه أن يتطور معها ويتكيف بسرعة للخبرات الجديدة وأن يعرف كيف يوصلها لأبنائه التلاميذ بطرقة تساعد علي أن يكون لها قيمة ووظيفة في حياتهم.

٦- التأكيد علي التمسك بالهوية الذاتية للمجتمع، وأشاعه القيم الإنسانية، والهوية هي تضئ مجموعة القيم والمعتقدات التي يتوافر عليها المجتمع وتؤكد شخصيتها في ظل المتغيرات المعاصرة، والتي لا تؤكد إلا علي المبدعين والمنتجين الذين يثيرون الحياة بعطائهم ومنتجاتهم.

رابعا: فيما يتصل بنتائج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا:

<u>يجب على المعلم أن يكون على علم ودارية بالمهام التالية:</u>

١- أن يكون علي دراية باستخدام وامتلاك الكفايات الأساسية للمستحدثات التكنولوجية التعليمية الحديثة، وأشكال التواصل الموزع، كيفية توظيفها كمصادر للتدريس والتعم.

٢- الإطلاع علي كل ما هو مستحدث في مجال التخصص والثقافة العلمية عن طريق مصادر المعرفة الإلكترونية.

٣- أن يكون ملما بمهارات التفكير الناقد والتطور المعلوماتي والممارسات العلمية التعاونية من أجل إعداد الطلاب لعالم جديد.

٤- أن يمتلك مهارة المبرمج والمخطط لعمليات المنهج وتقويمه بل وتطويره، وأن يكون مهيئا لممارسة هذا الدور بأعلي درجة ممكنة من الكفاءة، وبالتالي فإن التطور التكنولوجي الحادث مهما كان سيظل عاملا مساعدا للمعلم وليس بديلا له.

هذا ومن خلال الاستعراض السابق لدور كل من المعلم والتلميذ نجد أن التكنولوجيا ليست في كل جوانبها ابتعاد عن البعد الإنساني ولكن في بعض الأحيان نجد أن التكنولوجيا ستزيد من البعد الإنساني وذلك من خلال التعامل بحرية أكثر مع المعلم، ومن خلال التعلم التعاوني الذي يزيد من الحميمية بين التلاميذ بعضهم ببعض، وكذلك الاتصال المستمر بين التلاميذ ومعلميهم حتى في وقت العطلات من خلال البريد الإلكتروني.

ولعل تعزيز البُعد الإنسانى فى سياق استخدامات تكنولوجيا التعليم يحتاج إلى نوع من التدريب المتخصص المبنى على أسس نفسية واجتماعية، وهو التدريب الذى يصاحب اتقان استخدامات التكنولوجيا التعليمية من جانب المعلمين.

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية:

١- حسن عماد مكاوى (١٩٩٧): تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢- حسين حمدى الطوبجي (١٩٨٨): التكنولوجيا والتربية، ط٣، الكويت، دار القلم.

٣- زاهر أحمد (١٩٩٦): تكنولوجيا التعليم مفلسفة ونظام، الجزء الأول، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٤- زكريا يحي، علياء عبد الله الجندى (١٩٩٤): مقدمة في الاتصال وتكنولوجيا التعليم، الرياض، دار العبيكان.

٥- زينب محمد أمين (٢٠٠٠): إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، المنيا، دار الهدى للنشر والتوزيع.

٦- سعد محمد هجرس (١٩٩٣): المكتبات والمعلومات بالمدارس والكليات، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٧- ضياء زاهر، كمال اسكندر (١٩٩٣): "التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوى" القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٨- عبد العظيم عبد السلام الفرجاني (١٩٩٧): التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، القاهرة، دار غريب.

٩- عبد الله بن عبد العزيز الموسي (٢٠٠١): استخدام الحاسب الآلي في التعليم، الرياض، مكتبة الشقرى.

١٠- علي أحمد مدكور (١٩٩٧): التعليم الجامعي من منظومة التعليم العام "رؤية للحاضر والمستقبل، المؤتمر القومي السنوى الرابع "تطوير المناهج في الجامعات- رؤى مستقبلية"، ١٦- ١٨ ديسمبر ١٩٩٧، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.

١١- علي محمد عبد المنعم (١٩٩٦): المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم طبيعتها وخصائصها، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، بين النظرية والتطبيق، من ٩- ١١ يوليو ١٩٩٦، القاهرة، عالم الكتب.

١٢- علي محمد عبد المنعم (١٩٩٦): "مرتكزات اقتصاديات توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم"، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم" مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديات المستقبل، ٥- ١١ يوليو، ١٩٩٦، القاهرة، عالم الكتب.

١٣- عيد علي محمد حسن (٢٠٠٠): رؤية مستقبلية للمناهج في القرن الجديد، المؤتمر العلمي الثاني الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد رؤية عربية، بالتعاون مع جمعية كليات ومعاهد التربية في الجامعات العربية ١٨- ٢٠ أبريل ٢٠٠٠، المجلد الأول، أسيوط، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٤- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١): "تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة ومعوقاتها بالتعليم (دراسة مسحية)، المؤتمر العالمي السنوى التاسع بكلية التربية جامعة حلوان، التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي، مايو ٢٠٠١.

١٥- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١): تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة، عالم الكتب.

١٦- كريج بليرتون (٢٠٠٠): الاتجاهات الحديثة في التعليم، ترجمة زينت علي النجار، تقرير الاتصالات والمعلومات في العالم، ١٩٩٩- ٢٠٠٠، القاهرة، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، اليونسكو.

١٧- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، القاهرة، عالم الكتب.

١٨- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠١): المنهج التربوي العالمي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- محمد السيد علي (٢٠٠٢): تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٠- محمد زياد حمدان (٢٠٠١): البريد الإلكتروني ومؤتمر الفيديو عن بعد مفاهيم وتقنيات وتربية عن بعد بالإنترنت، دمشق، دار التربية الحديثة.

٢١- محمد عبد الفتاح عقول (٢٠٠٢): دور المنهج التكنولوجي في بناء برنامج لتدريب المعلم المعاصر في غزة، المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد، قطاع غزة.

٢٢- محمد عزت عبد الموجود (١٩٩٨): الفجوة والخفوة بين البحث التربوى وصناعة السياسة التعليمية: الأسباب...التداعيات...الحلول، مجلة البحث التربوى، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٢٣- محمد محمد الهادي (١٩٩٥): "استخدام نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات في تطوير التعليم المصري" المؤتمر العلمي الأول لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات نحو مستقبل أفضل لتكنولوجيا المعلومات في مصر، القاهرة ١٤- ١٦ ديسمبر ١٩٩٣، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٢٤- محمد محمد الهادي (٢٠٠٥): تكنولوجيا الاتصالات وشبكات المعلومات، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٢٥- محمد محمد الهادي (٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٦- محمد يوسف حسن (١٩٩٠): مسئوليات المعلم وأدواره في ضوء أهداف المجتمع المعدي التربوية، القاهرة، التربية المعاصرة، السنة ٧، العدد ١٤، يناير.

٢٧- محمود إبراهيم بدر (٢٠٠١): استخدام الإنترنت في تدريس وحدة الإحصاء لطلاب الصف الأول الثانوى، في المؤتمر العلمي الثالث عشر: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٢٨- ناصر محمد علي (٢٠٠٢) : المعلوماتية في التعليم العام بمصر وكندا واليابان، القاهرة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد ١٦، العدد الأول، يوليو.

٢٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): مبارك والتعليم "التعليم المصري في مجتمع المعرفة، القاهرة، قطاع الكتب.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

30-Abramson, Gertrude W. (1992): Opportunities in Human Resource Development using new Technology. New Dimensions of Learning Technology, Educational Technology. V.XXXII. N.I, January 1992.

31-Ali, Ahmed and Fronklin, Teress: "Internet use in the classroom potential and pitfslls for student learning and Teacher-student relationships". Educational Technology. V.XLI, N.4. July-August 2001.

32-Burnett, Ron (2002): Context, Technology, communication and learning, Educational technology, VXL.II, N.2, March – April 2002.

33-Burns, Katteen Anne (2003): The Impact of ubiquitous wireless in the internet age: How middle school teacher adapted to the technology in the initial stages of implementation", PhD, university of uissour, USA.

34-Campony, Ranexx (1992): The role of technology in the school reform movement, Educational technology, V.XXXII, N.8, August 1992.

35-Ely, Donald (1997): Technology is the Answer but what was the question, Educational media and technology year book, V.22.

36-Good year, et al (2001): Competencies for online teaching A special Report, Educational Technolgy Research and development, Vol 499 No. 1.

37-Hird, Anne (1999): Middle School students classroom internet use: An Ethnographic study of Technology use and constructivist learning, PhD university of Rhade Island USA.

38- Huang; Hsill- meix: Instructional Technologies facilitating on line courses Educational Technology V.L9N.4, July- August 2000.

39- Marjorie pappas; (2002): Teacher – student relationships An examination of digital multimedia teaching and learning , PhD, University of Toronoto, Canada.

40-Plack, Joanna Miriam (2002): Teacher- student relationships An examination of digital multimedia teaching and learning, PhD, University of Toronto, Canada.

41- Poling, Don J. (1994): E.mail as an Effective teaching supplement. Educational Technology, V.XXXIV, N.5.

42- Ravitch, D., Witeritti, J(1997): New schools for New centaury., the Redesign of Urban Education, Yale University Press New haven and London.

43- Rose, Ellan (1999): Deconstructing interactivity in educational continue, educational technology, V.XXXIX, N.1, January- February 1999.

44- Salomon, Gavriel (2002): Technology and pedagogy why don't me see the promised rovolution", Educational technology, V.XLII, N.2,March- April.

45- Shibley, I van A. Technology, Integrated learning, staff development: it is a total package, Educational Technology, V.XLI, N.6, November- December 2001.

46- Tiene, Drew. (2001): Teaching in Technology- Rich classroom" Educational Technology, V.XLT, N.4, July- August 2001.

47-Tohlrurst, Denise "Hypertext. Hypermedia, multimedia defamed. n, Educational technology V.XXXV, N.2, March. April 1995, p21.

48-Westera, wim: Paradoxes in open, networked learning environments : toward a paradigm shift, February 1999.

49-Whitten, William B. (1992): The Hurdles of technology transfer, Educational technology, VXXXII, N.5, May 1992.

50-Wilson, Brent. G. (1999): Evolution of learning Technologies from instructional Design to performances support to network systems, Educational Technology, V.XXXIX, N.2, march - April, 1999.



التنبؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا

د. عادل السعيد البنا* – د. سعيد عبد الغنى سرور**

مدخل

أشار بشوب وروزيان (Bishop, Rosean, 1993) إلى تساؤل مؤداه لماذا يُظهر الطلاب نقصاً شديداً في الاهتمام بعمل البحوث وبالتالي يكون أداؤهم ضعيفاً أو لا يقومون بعمل بحوث مطلقاً بعد التخرج على الرغم من أن برامج إعداد الطلاب تأمل في أن يكون طلابها مؤهلين للبحث إلا أن معظم أساليب تعبيرهم تُظهر تناقضاً أو تعارضاً تجاه عمل البحوث والأداء البحثي، ومن ثم فإن تحديد المتغيرات التي تتنبأ بالأداء البحثي تبدو ذات أهمية، وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال طرح الأسئلة التالية:

١. هل يوجد فروق في معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي ترجع إلى متغير النوع (طلبة – طالبات).

٢. ما مدى إسهام معتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

٣. هل يمكن نمذجة العلاقات السببية بين معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي؟

* أستاذ مساعد علم النفس التربوى، كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية.

** مدرس علم النفس التربوى، كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية.

ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى إسهام معتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا من خلال الكشف عن مدى اختلاف درجة إسهام معتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، والتوصل إلى النموذج التفسيري لعلاقات التأثير والتأثر المباشر وغير المباشر بين معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي.

وقد أجريت دراسة استطلاعية لتقنين الأدوات المستخدمة في هذا البحث على عينة قوامها (٣٢٧) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بالدبلوم المهني شعبتي التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم من العام الجامعي (٢٠٠٣/٢٠٠٤) ، بينما اشتقت العينة الأصلية لهذا البحث من بين الطلاب الذين أنهوا دراسة الدبلوم الخاص في التربية، وقد بلغت عينة البحث (١٠٧) طالب وطالبة منهم عدد (٤٠) طالباً، (٦٧) طالبة وقد بلغ متوسط أعمارهم (٢٤,٨) وانحراف معياري قدره (٣,٧).

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمتي البرامج الإحصائية SPSS-PC+ ، LISREL8. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متغيرات معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي.
- وجود إسهام دال لكل من فعالية الذات البحثية ، وفعالية الذات في الإنترنت، وفعالية الذات الجمعية، وفعالية الذات العامة في التنبؤ بالأداء البحثي ، وقد بلغت القيمة التنبؤية لقوة النموذج ما يفسر حوالي (٩٧,١%) من التباين الكلي لكفايات الأداء البحثي.

- تم التوصل إلى نموذج يوضح علاقات التأثير التبادلي والإسهام المباشر وغير المباشر بين متغيرات معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي.

وقد انتهى البحث إلى وضع مجموعة من التضمينات التربوية والتوصيات والبحوث المقترحة لاستكمال الجهد الحالي للبحث في ضوء التوجهات المستقبلية لبحوث فعالية الذات.

المقدمة والإطار النظري

أظهرت الدراسات المتعلقة بفعالية الذات خلال السنوات العشرين الماضية أنها ذات تأثير دال على أداء الطلاب مما يعني أنه عندما تزداد مستويات ثقة الطلاب في قدراتهم تزداد تبعاً لذلك مستويات أدائهم. وينظر الكثير إلى فعالية الذات على أنها حلقة وصل أساسية بين المعرفة والأداء، فنتيجة لما يعتقده الفرد بخصوص قدرته على الإنجاز يكون له إسهام مباشر في إنجازاته الحالية وما يمكن أن ينجزه مستقبلاً. وعلى هذا الأساس كانت هناك مشروعية لطرح السؤال التالي: كيف يكون سلوك الأفراد وأداؤهم مرهوناً بمعتقداتهم حول ذواتهم أكثر مما هم قادرون على إنجازه بالفعل، وهذا لا يعني أن الأفراد يمكنهم ببساطة إنجاز المهام التي هي فوق قدراتهم بتصديقهم أنه يمكنهم ذلك، إلا أن ذلك مرهون بالتناسق بين معتقدات الذات من جانب وما يمتلكه الأفراد من معارف ومهارات من جانب آخر، أي أن إدراك الفرد لذاته يساعد في تحديد ماذا يفعل الفرد بالمعلومات والمهارات التي يمتلكها .(Klassen, (2002 , 88-102.

وقد حظيت معتقدات فعالية الذات أيضا باهتمام متزايد في البحث التربوي وبصورة أساسية في دراسات الدافعية الأكاديمية والتنظيم الذاتي Self-Regulation. وفي هذا المضمار ركز الباحثون على ثلاثة من المجالات. ركز الباحثون في المجال

الأول على العلاقة بين المعتقدات عن الفعالية واختيار الكلية واختيار الوظيفة وبخاصة في الرياضيات والعلوم. وهذا المجال البحثي كانت له مضامين مهمة للإرشاد النفسي والنظرية والتطبيق في علم النفس المهني Vocational Psychology فقد ألقت هذه النتائج الضوء على النمو الوظيفي Career Development للرجال والنساء الصغار ، ويمكن أن تستخدم هذه النتائج لتطوير إستراتيجيات للتدخل الوظيفي. وتدل النتائج المستمدة من المجال الثاني على أن معتقدات فعالية الذات لدى المعلمين ترتبط بالممارسات التعليمية لديهم وبالعديد من النواتج المتعلقة بالطلاب. وفي المجال الثالث توصل الباحثون إلى أن معتقدات فعالية الذات ترتبط ببناءات الدافعية الأخرى وبالأداء الآكاديمي للطلاب والتحصيل لدى الطلاب (Pajares, 2002, Preito, Meyers,1999, 264-266).

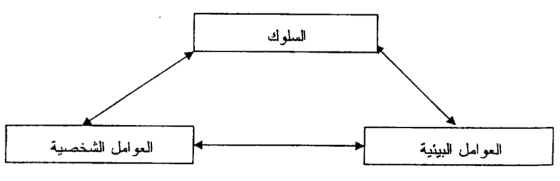
ولقد أشار كل من "بشوب وروزيان" (Bishop, Rosean,1993) إلى أنه على الرغم من أن برامج إعداد الطلاب تأمل في أن يكون طلابها مؤهلين للبحث إلا أن معظم أساليب تعبيرهم تُظهر تناقضاً تجاه عمل البحوث، ومن ثم فإن تحديد المتغيرات التي تتنبأ بالأداء البحثي أصبحت تبدو حاسمة Crucial.

هذا وقد سعى الباحثون في مجال فعالية الذات إلى تحديد القيمة التنبؤية لمعتقدات فعالية الذات على الأداء في مجموعة متنوعة من المجالات. وفي أغلب النماذج الإحصائية التي كانت فيها فعالية الذات متغير تابع, كان هذا المتغير مسئولا فقط عن نسبة صغيرة من التباين. ومن ثم تسعى البحوث المستقبلية إلى تحديد مصادر المعلومات المتنوعة عن فعالية الذات بدلا من المصادر التقليدية لفعالية الذات المتمثلة في الاستعداد والقدرة والتحصيل السابق، كذلك تسعى البحوث لتعقب منشأ وتطور معتقدات فعالية الذات بالإضافة لتحديد كيف تتوسط تصورات الفعالية تأثير هذه المصادر على الأداء اللاحق.

معتقدات فعالية الذات والنظرية المعرفية الاجتماعية عند باندورا:

تشير معتقدات الفعالية إلى الأحكام التي تتعلق بالقدرة على القيام بالأعمال اللازمة لتحقيق نتائج مرغوبة، وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية لـ " باندورا " Bandura (1986) فإن الأفراد لديهم نظام ذاتي يمكنهم من القيام بقياس درجة تحكمهم في أفكارهم ومشاعرهم ودافعيتهم وأفعالهم. وهذا النظام يقدم آليات مرجعية reference mechanisms ومجموعة من الوظائف الفرعية المتعلقة بإدراك وتنظيم وتقويم السلوك والتي تنتج من التفاعل بين هذا النظام والمصادر البيئية التي تؤثر عليه. وهذا النظام في حد ذاته يقوم بوظيفة ذاتية التنظيم حيث يزود الأفراد بالمقدرة على التأثير في العمليات المعرفية والأفعال التي يقومون بها ومن ثم يؤثرون على البيئات الموجودين فيها.

وتؤثر الكيفية التي يفسر بها الأفراد نتائج ما أحرزوه من أداء على بيئاتهم والمعتقدات الذاتية لديهم والتي بالتالي تشكل وتؤثر على الأداء اللاحق لديهم . وهذا هو الأساس لتصور Bandura (1986) عن "الحتمية التبادلية" reciprocal determinism وهي الرؤية بأن العوامل الشخصية (ممثلة في الإدراك والشعور والعوامل البيولوجية)، والسلوك، والتأثيرات البيئية يتولد بينها تفاعلات تتسبب في تبادلية ثلاثية reciprocally triadic.



شكل رقم (١) يوضح الحتمية التبادلية عند باندورا

وبصورة عامة قدم " باندورا " رؤية عن السلوك البشري يوضح فيها أن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن أنفسهم هي عناصر أساسية في التدريب على التحكم والقوة الشخصية، وفيها يتم النظر إلى الأفراد على أنهم نواتج لبيئاتهم، وفي نفس الوقت منتجين لها ولأنظمتهم الاجتماعية Pajares. (2002) .

ويرى " باندورا " Bandura (1986) أنه من خلال عملية التأمل الذاتي فإن الأفراد قادرون على تقويم خبراتهم وعمليات التفكير لديهم . وطبقا لهذه الرؤية فإن ما يعرفه الأفراد، والمهارات التي يملكونها أو ما سبق أن أنجزوه ليست دائما منبئات جيدة بالإنجازات المستقبلية. لأن المعتقدات التي بحوزة الأفراد عن قدراتهم تؤثر بقوة على الطريقة التي سوف يتصرفون بها، وبالتالي فإن الكيفية التي يتصرف بها الأفراد تتأثر بمعتقداتهم عن قدراتهم, وغالبا ما يمكن التنبؤ بها بصورة أفضل من خلال هذه المعتقدات بدلا من نتائج الأداء السابق لدى الأفراد.

وتساعد المعتقدات عن الكفاءة الشخصية أيضا في تحديد كمية المجهود الذي سوف يبذله الأفراد في نشاط معين, ومدى مواظبتهم على النشاط عند مواجهة عقبات، ومدى المرونة التي سوف يبدونها في مواجهة المواقف المعاكسة . فكلما زاد الإحساس بالفعالية كلما زاد الجهد والإصرار والمرونة. (عبد العال عجوة ، ١٩٩٢، ٣٢٠-٣٢٢) وتؤثر معتقدات الفعالية أيضا على كمية الضغط والقلق التي يشعر بها الأفراد عند الاشتراك في مهمة وعلى مستوى الإنجاز الذي يحققه الأفراد في هذه المهمة .Anderson, Greene, & Loewen, (1988)

وعلى العكس من ذلك نجد أن الأفراد ذوي فعالية الذات المنخفضة قد يعتقدون بأن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل, وهو اعتقاد ينمي الضغط والاكتئاب، ولا يمكن

الأفراد من رؤية أفضل الطرق لحل المشكلات . وكنتيجة لهذه التأثيرات فإن معتقدات فعالية الذات تعد محددات ومنبئات قوية بمستوي الأداء الذي سوف يحرزه الأفراد في نهاية المطاف Parkay, Greenwood, Olejnik & Proller (1988).

وقد أشارت دراسة "لان وديفنبورت وميلتون ووليامز " Lane, Devonport, Milton&Williams (2003) من أن نسبة (٨٠%) من فشل الطلاب في الأداء البحثي يمكن أن يصحح من خلال درجات فعالية الذات. وأن معتقدات فعالية الذات تعتبر منبأ جيداً بمستوى الأداء البحثي.

وبناء على دراسات " باجرز " .Pajares. (1992) و"باندورا " Bandura, (1993). والتي توصلت إلى أن معتقدات المعلمين حول قدرات التدريس الشخصية لديهم هي المنبأ الأساسي بسلوك التدريس وبقرارات التدريس وتنظيم الفصل ، ومن ثم فإنه في سياق التدريس نجد أن فعالية المعلم من المتوقع أن تؤثر على الأهداف التي يحددها المعلمون فيما يتعلق بعملية التعلم بالإضافة إلى أنها تحدد كمية الجهد والإصرار التي يعطيها المعلمين للمهمة Podell, Soodak (1993, 247-249) وقد لاحظ " باجرز " Pajares, (1992) أنه على الرغم من وجود العديد من البحوث التي تم تنفيذها عن كيفية تفكير المعلمين, إلا أن هذه البحوث فشلت في تحديد التوقعات عن أفعال المعلمين. وعلى العكس من ذلك فإن معرفة معتقدات المعلمين (أي فعالية المعلم) كانت منبآت قوية بأداء المعلمين ونتائج الطلاب.

فعلى سبيل المثال , وجد أن فعالية المعلم تلعب دوراً في الأهداف التي يضعها المعلمون لأنفسهم ولطلابهم ومقدار دافعية المعلمين لخلق بيئة تعلم إيجابية والجهد الذي

يبذله المعلمون في التدريس للطلاب وردود أفعال المعلمين عندما يواجهون مواقف صعبة Brousseau, Book, Byers (1988 , 33-39).

وقد وجد أن فعالية المعلم ترتبط ببعض المتغيرات مثل التحصيل لدى الطلاب ودافعية الطلاب واستعداد المعلمين لتبني المستحدثات وكفاءة المعلمين والضغوط النفسية على المعلمين. علاوة على ذلك وجد أن بعض أبعاد فعالية المعلم ترتبط باستعداد المعلمين للتجريب في الفصل وباحتمالية أن يحيل المعلمون الطلاب ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة والمشكلات السلوكية لخدمات التربية الخاصة, وترتبط كذلك باهتمام الطلاب بالمدرسة .Soodak, Podell, (1993) , Podell, Soodak (1993) Pajares (1996)..

وقد قام الباحثون أيضا ببحث الفروق في معتقدات فعالية المعلم وفقا لمستويات الخبرة المختلفة. وأكثر البحوث تناولت الفروق بين معلمي ما قبل وأثناء الخدمة في مستويات الفعالية. وأكدت بعض هذه البحوث على أن فعالية المعلم أعلى لدى معلمي ما قبل الخدمة وأن هذا المستوى من الفعالية يقل وبصورة كبيرة خلال العام الأول من التدريس.

وتدل نتائج دراسة "بروسيوا" وزملائه على أن هذا المستوى العالي من الفعالية يستمر في الهبوط مع اكتساب الخبرة, وهي النتيجة التي توصل إليها "اندرسون" وزملاؤه أيضا Brousseau, Book, Byers (1988 , 33-39).

وعلى العكس من ذلك وجد "سوداك" و"بودل" Soodak, Podell; (1993) أنه عقب الهبوط في مستوى فعالية المعلم خلال العام الأول من التدريس تكون هناك زيادة متسقة في معتقدات الفعالية مع الخبرة. ومع ذلك فإن هذه المعتقدات لا تصل أبدا

للمستويات العالية وربما الضخمة التي توجد لدى معلمي ما قبل الخدمة. وعلاوة على ذلك فإن هذه المستويات المرتفعة أو المنخفضة جدا من فعالية المعلم لا توجد لدى معلمي المرحلة الثانوية في العينة التي قاموا بدراستها, وذكر الباحثون أن معلمي المرحلة الثانوية أكثر تجانسا في معتقدات الفعالية لديهم وبصورة عامة كانت فعالية الذات لديهم أقل من معلمي المرحلة الابتدائية.

وقد وجد باحثون آخرون أن العلاقة بين الفعالية والخبرة أكثر إيجابية. فعلى سبيل المثال وجد "جوريل" وزميله أن معلمي ما قبل الخدمة ومعلمي أثناء الخدمة لديهم مستويات مختلفة بشكل متمايز من الفعالية فيما يتعلق بمهمات محددة. كما وجد الباحثون أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم مستويات أعلى من الفعالية فيما يتعلق باستخدام أساليب جديدة للتدريس وتنفيذ طرق جديدة للتدريس، وعلى الرغم من ذلك فقد وجد أن معلمي أثناء الخدمة لديهم فعالية أعلى فيما يتعلق بإدارة الفصل وتنظيم التعليم ويكون لهم تأثير إيجابي على الطلاب. وأخيرا وجد "كامبل" مستوى أعلى من الفعالية لدى المعلمين الأكثر خبرة والأقدم والذين تلقوا تعليماً أعلى مقارنة بمعلمي ما قبل الخدمة Campbell (1996)

هذا وقد حاولت دراسة كل من "برنان وروبنسون وشوجونيسي" Brennan. Robison, Shaughnessy (1996). والتي تبحث دور فعالية الذات في المرحلة الجامعية دراسة الفروق في الفعالية وفقا للجنس والمرتبة المهنية والعمر والخبرة والتخصص في الأقسام الآكاديمية. وعلاوة على ذلك ركزت الدراسات التي بحثت الفعالية لدى هذا المجتمع على الفعالية الآكاديمية والتي تم تعريفها على أنها اعتقاد الفرد في قدرته على تنفيذ المهام اللازمة لمنصب معين وهي في هذه الحالة البحث والتدريس والخدمات

البحثية. وإضافة لذلك كان التركيز المشترك لهذه الدراسات على تأثير الجنس على الفعالية والفروق في الفعالية وفقا لجنس الأساتذة.

لكن من الملاحظ قلة الاستنتاجات التي يمكن الخروج بها من بين تلك الدراسات. فهناك بعض الأدلة على أن معتقدات الفعالية ترتبط بالجنس ومع ذلك فهناك بعض المتغيرات مثل عمليات التنشئة الاجتماعية socialization processes وتوقعات الدور وعمر الفرد عند دخوله المجال من المحتمل أن تكون قد لعبت دوراً مكّن الجنس في أن يكون متغيراً وثيق الصلة بمعتقدات الفرد عن ذاته .

وبشكل مشابه توضح دراسة " لانديتو " و" أوينز " Landino. Owens (1988) أن مكونات فعالية الذات الآكاديمية المتعلقة بأدوار البحث والخدمات (البحثية) يجب أن يتم تفسيرها من خلال متغيرات مثل العمر والدرجة العلمية التي حصل عليها الأستاذ ودرجة استجابة الجامعة , كما توضح نتائج الدراسة أن فعالية الذات المتعلقة بالتدريس لم يتمكن تفسيرها من خلال الاثنى عشر متغيراً التي تمت دراستها. ومن ثم فإن العوامل التي تغذي الإحساس بفعالية الذات المتعلقة بالتدريس لم يتم دراستها بشكل امبريقي Anderson, Loewen (1988). كما قام هذان الباحثان بتحديد مشكلة فريدة تتعلق بتقييم فعالية التدريس والمتمثلة في الحقيقة القائلة بأن أغلبية أفراد عينة الدراسة قد أظهروا مستويات عالية نسبيا من فعالية التدريس. وهذا يقودنا للتساؤل حول ما إذا كان هناك إحساس زائف بالقدرة على التدريس لدى أساتذة الكلية وما إذا كانت هناك عملية اختبار ذاتي من خلالها لم يقم الأساتذة ذوو المستويات المنخفضة من الفعالية بالاستجابة لها.

معتقدات فعالية الذات لدى الجنسين

وجد بعض الباحثين أن البنات تؤدين بنفس قدرة البنين في العديد من المهمات الدراسية لكنهن غالبا ما يعبرن عن مستوى أقل من فعالية الذات وبخاصة في المستويات الأكاديمية الأعلى. (Pajares & Johnson , 1996) وفي إحدى الدراسات كانت الطالبات الموهوبات متحيزات تجاه الثقة المنخفضة على الرغم من أن اغلب الطلاب كانوا متحيزين بصورة عامة تجاه الثقة الزائدة (Pajares, 1996).

وفي دراسة لـ " باجرز وفلايلانت " Pajares & Valiante , (1997) أوضحت أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تقييمات الثقة التي قام بها الطلاب فيما يتصل بثقتهم في إنجاز مهمات متنوعة ضمن عملية كتابة المقال . فقد كان متوسط التقدير الذي أعطاه الأولاد والبنات لأنفسهم حول ثقتهم (٨٢) على مقياس يتراوح من (صفر) إلى (١٠٠). وهنا يرى كل من "برنان وروبنسون وشوجونيسي" Brennan, Robison, Shaughnessy (1996). أن البنين والبنات قد يستخدمون معايير مختلفة عندما يقدمون أحكامهم عن ثقتهم وأن الطالبات قد يتصورن أن أحكامهم تمثل وعداً.

وعلى أرض الواقع نجد أنه على الرغم من أن الأولاد والبنات لم يختلفوا في مستوى الثقة الذي حددوه فيما يتعلق بمهارات الكتابة – وفقا لما تم الحصول عليه من خلال مقياس فعالية الذات – إلا أن البنات عندما طُلب منهن أن يقارنوا مباشرة قدرات الكتابة لديهن بقدرات الأولاد فإنهم عبروا عند درجة أعلى من الأفضلية عن الأولاد Page-Voth,Graham, (1999) ، بمعنى آخر أنه على الرغم من أن البنات لم يقيّمن أنفسهن بدرجات أعلى من الأولاد عندما طُلب منهن تحديد تقييماتهن لثقتهن في إتمام

مهارات معينة من مهارات الكتابة والتي كانت ضمن مقياس فعالية الذات, إلا انه قد ظهر أن البنات يعتبرن أنفسهن أفضل في الكتابة من البنين (1996) .Pajares, Johnson.

وقد أوضحت دراسة "تيزي" (Tsai , 2004, 4406-4408) أنه على الرغم من عدم وجود أية فروق دالة بين الجنسين بالنسبة للدرجة الكلية لفعالية الذات في الإنترنت لدى طلاب المرحلة الثانوية "بتايوان"، إلا أنه يوجد تمايز في بعض المكونات الفرعية لفعالية الذات في الإنترنت حيث وجد أن البنين كانوا أكثر ثقة بذواتهم من البنات في تصفح الإنترنت، كما وجد أن البنات كن أكثر ثقة في ذواتهن بالنسبة للتواصل الإلكتروني عبر الإنترنت من البنين.

وعلى العكس من النتيجة السابقة تماما فقد أجرى كل من "يوا وتيزي" (Wu & Tsai , 2004, 2989-2996) دراسة امتدادا للدراسة السابقة أجريت على (١٣١٣) طالب وطالبة من طلاب ثلاث جامعات "بتايوان" وجد أن الطلبة كانوا أكثر فعالية للذات في الإنترنت عن الطالبات.

ويبدو من الواضح أنه إذا كان على الباحثين أن يستمروا في دراسة الفروق بين الجنسين في معتقدات الفعالية الذاتية فإنهم قد يحتاجون الاهتمام بهذه القضية عند تقييم فعالية الذات. ونجد أن الممارسة التقليدية لتحديد الفروق بين الجنسين على مقاييس أحكام الثقة لم توضح طبيعة المقارنات الاجتماعية والآكاديمية Schoen. Winocur, (1988, 307-320). ويجب ألا يكتفي الباحث بتحديد الفروق بين الجنسين في مقياس لفعالية الذات ويفسرها على أنها فروق في الثقة حيث يجب أن يقوم بعمل مقارنات مباشرة بين الجنسين في القدرات. وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه.

مصادر وتأثيرات معتقدات فعالية الذات:

يمكن تحديد مصادر معتقدات فعالية الذات من خلال السياق والدور الذي تلعبه معتقدات فعالية الذات في السلوك الإنساني ومن بينها ما يلي .(Pajares (2002 :-

- الخبرات المتقنة: Mastery Experiences: وهي من أكثر المصادر تأثيراً في فعالية الذات ومن أكثر النتائج المترجمة للأداء الهادف، فالنجاح يرفع من مستوى الفعالية والفشل يخفض من سقف الدافعية للإنجاز.
- الخبرات البديلة: Vicarious Experiences: وهي مصدر أقل تأثيراً من الخبرات المتقنة وينتج من تأثيرات أفعال الآخرين على معتقداتهم الذاتية.
- القناعات الاجتماعية: Social Persuasions: حيث يتولد لدى الأفراد معتقدات فعالية الذات ويطورونها كنتيجة للرسائل الاجتماعية التي يستقبلونها من الآخرين.
- الحالة الفسيولوجية: Physiological States: فالقلق والضغط والظروف المزاجية المختلفة تقدم أيضاً معلومات ودلالات عن معتقدات فعالية الذات.

محددات النموذج السببي لمعتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي

من أكثر المشكلات الشائكة التي تواجه مجال الدراسة في المعتقدات الذاتية الهيمنة السببية أو توجه الهيمنة السببية لعلاقات التأثير والتأثر بين مصادر معتقدات فعالية الذات وتأثيراتها. وقد كان هذا السؤال المتعلق بأيهما السبب في الآخر وبهما يمثل النتيجة محل تركيز هام للعديد من الدراسات عن معتقدات فعالية الذات, وكانت مضامين هذه الدراسات لها درجة مساوية من الأهمية بالنسبة لمجال فعالية الذات (Hattie , 1992).

وفي بحوث معتقدات فعالية الذات كان من بين القضايا ما إذا كان شعور الفرد بأنه فعال هو عامل مسئول بصورة أساسية عن زيادة الأداء، وما إذا كان الأداء الناجح مسئول بشكل كبير عن الإحساس بالمشاعر الأقوى بالجدارة والفعالية الذاتية. وبسبب الطبيعة التبادلية للدافعية والسلوك البشري يكون من غير المحتمل أن يتم حل مثل هذا التساؤل. ومع ذلك فمن الممكن تكوين فهم أفضل للظروف التي في ظلها تعمل معتقدات فعالية الذات كعوامل سببية في الأداء البشري من خلال تأثيرها على الجهد والمقاومة والإصرار المحفز للأداء (1997) Pajares. وفي هذا السياق قد يكون من الملائم استخدام نماذج تحليل المسارات Path Analysis للكشف عن علاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين منغيرات معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي.

وقد أبدى كل من " مارش وزملائه " ,Marsh, Walker, Debus (1991)انزعاجهم إزاء جوانب القصور في النماذج السببية في البحوث غير التجريبية للبناءات الذاتية، كما اقترحوا أيضاً ضرورة قياس مفهوم الذات الآكاديمي والتحصيل الآكاديمي "ممثلا الأداء الآكاديمي ودرجات الاختبارات المعيارية أو يفضل كلاهما"، فضلاً عن اكتشاف كل البناءات الكامنة من خلال المؤشرات المتعددة.

ومن الواضح أن هذه المعايير التي حددها " مارش وزملاؤه" تعد مناسبة أيضا لبحوث فعالية الذات. حيث إن أساليب النمذجة السببية كأسلوب تحليل المسار قد أثبتت جدواها في عمل استدلالات سببية وفي اختبار المعتقدات النظرية للدراسات غير التجريبية وعليه سوف تتبنى الدراسة الحالية مدخل النمذجة السببية باستخدام أسلوب تحليل المسارات القائم على تحليل علاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين متغيرات

معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي كما تحدده طبيعة العلاقات التبادلية للنموذج المقترح في هذه الدراسة وتحاول التحقق من صحته

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996), Burley, Hall, Villeme, Brockmeier. (1991).

تقييم معتقدات فعالية الذات

وتعطي أدوات فعالية الذات العامة درجات كلية تبعد فعالية الذات عن السياق الذي يحدث فيه السلوك وتحول فعالية الذات لسمة عامة للشخصية بدلا من أن تكون حكم يرتبط بسياق معين وهو المفهوم الذي اقترحه "باندورا" (Bandura (1993, 1995 . حيث تقيم هذه الأدوات الثقة العامة لدى الأفراد في أنهم يستطيعون في مهمات أو مواقف بدون تحديد ما هي هذه المهمات أو المواقف وحتى القياسات محددة المجال سوف تمثل مشكلة إذا اعتمدت على درجات مركبة من مقاييس متعددة تمثل أجزاء فرعية للمجال الذي يتم فيه التقييم. وهذه الدرجات المركبة تكون ذات قيمة محدودة إذا كان الباحث يرغب في التنبؤ بمخرجات أكاديمية متمايزة عن بعضها (منفصلة عن بعضها).

ويرى "باندورا" أن الأحكام العقلانية الدقيقة عن القدرة المرتبطة بنتيجة محددة تتيح التنبؤ بصورة أفضل (بالأداء) وتقدم أفضل تفسيرات للنتائج السلوكية لأن هذه الأنواع من الأحكام يصدرها الأفراد عندما يواجهون مهمات سلوكية Bandura (1995, .(1997. وهذه القضية تعد قضية حاسمة بصورة خاصة في الدراسات التي تحاول أن تحدد العلاقات السببية بين المعتقدات والنتائج. وهذا يدفعنا للقول بان القدرات التي يتم تقييمها (وفقا لآراء الأفراد) والقدرات التي يتم اختبارها (عن طريق الاختبارات) يجب أن تكون قدرات متشابهة. فلأن تقييمات فعالية الذات غالبا ما تفتقر إلى التحديد في القياس

والاتساق مع المهمة المعيارية التي تحسن القدرة التنبؤية لمعتقدات فعاليـة الـذات, فـإن النتائج تقلل من تأثير فعالية الذات (أي لا يكون من الممكن التنبؤ بالنتائج من خلال فعالية الذات).

ولكي تكون قياسات فعالية الذات لديها القدرة على كل من التفسير والتنبـؤ فإنـه يجب أن يتم "تفصيلها" على مجالات معينة للأداء ويجب أن تعكس المتطلبات المتنوعـة للمهمة هذه المجالات Lent, Brown, Larkin (1986).

ومن ثم فإن تقييم مدى ملاءمة وكفاية قياس فعالية الذات سوف يتطلب عمل حكم له أساس نظري وعملي كامل يعكس فهما للمجال قيد الدراسة ولسماته المختلفة ولأنـواع القدرات التي يتطلبها المجال ومدى المواقف التي يمكن أن يتم فيها تطبيق هذه القـدرات. وعندئذ يمكن أن يستخدم هذا الفهم لتقويم قياس الفعالية عن طريق مستوى تحديد العبارات التي يتألف منها هذا القياس ومدى متطلبات المهمة التي يتضمنها.

أنماط معتقدات فعالية الذات

- ***فعالية الذات العامة***

تتضمن الاعتقادات الذاتية التي يستخدمها الأفراد إجراء قياس لمدى تحكمهم فـي بيئاتهم فيما يعرف بمعتقدات فعالية الذات, وهي: "اعتقادات عن قدرة الفرد علـى تنظـيم وتنفيذ الأعمال اللازمة لإدارة مواقف مستقبلية" كما تشير معتقدات الفعالية إلـى الأحكـام التي تتعلق بالقدرة على القيام بالأعمال اللازمة لتحقيق نتائج مرغوبة Bandura, (1993, 1997).

• فعالية الذات البحثية

عرف بشوب وروزيان (Bishop. Rosean, 1993) فعالية الذات البحثية على أنها تُشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح في أداء مختلف البحوث، بينما يعرفها شنيميدت، وكارستين (Schmidt & Karsten, 2004) على أنها أحكام الفرد في قدرته على أداء مهام محددة مطلوبة لحل المشكلات البحثية، وقد ذكر "فورستر وخان" (Forester, Kahn, 2004, 4-8) أن هناك محددات أساسية لفعالية الذات البحثية تتمثل في الأبعاد الأربعة التالية وهي :- (تحليل البيانات Data Analyses، والتكامل البحثي Research Integration، وتجميع البيانات Data Collection، فنيات الكتابة (Technical Writing

كما يعرفها كل من: Lane, Devonport, Milton , Varney (2003): Williams, (2003): على أنها معتقدات الفرد في قدرته على أداء مهام بحثية محددة مطلوبة للإنجاز البحثي وعلى مستوى معياري يتسم بالجودة وتشمل في ذلك الأبعاد التالية: (الدافعية البحثية، والتخطيط البحثي، وطلب المساعدة البحثية، وفهم المنطلقات النظرية، تنظيم الوقت البحثي، ثم أخيراً فعالية الكتابة البحثية).

كما يعرفها الباحثان إجرائياً على أنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في مقياس فعالية الذات البحثية والمحددة بالأبعاد الستة التالية: (الدافعية البحثية، والتخطيط البحثي، وطلب المساعدة البحثية، وفهم المنطلقات النظرية، تنظيم الوقت البحثي، ثم أخيراً فعالية الكتابة البحثية).

• **فعالية الذات في الإنترنت**

ويقصد بها اعتقاد الفرد والمتسق مع مقدرته علـــى القيـــام بأفعـــال ضـــرورية وتفضيلها مستخدماً الإنترنت كوسيط في التعامل مع مختلف المهام بنجاح، ولا يرتبط ذلك بمهارات الفرد في استخدامه بالإنترنت بقدر ما يتعلق بمعتقداته عما يمكنه فعله مع تلـــك المهارات (Eastin & LaRose , 2000)

• **فعالية الذات الجمعية**

يعرف " باندورا " الفعالية الجمعية على أنها الاعتقاد المشترك لدى مجموعة مـــن الأفراد في قدراتهم كمجموعة على تنفيذ الأعمال اللازمة للحصول على مستويات معينـــة من الأداء.

كما يعرفها شوريزر وشـــميدز ودايتنـــر Schwarzer, Schmitz, Daytner. (1999) بأنها معتقدات الجماعة في قدرتها على العمل الناجح معاً، في حين يرى كل من Goddard, Hoy, Woolfolk (2000) أن فعالية الذات الجمعية تشير إلـــى الاعتقـــاد المشترك لدى مجموعة من الأفراد في قدرتهم – كجماعة – على تحقيق نتائج معينة.

وتتشابه معتقدات الفعالية الجمعية لدى الجماعة مع الإحساس الفـــردي بالفعاليـــة الشخصية (فعالية الذات) في أنها يمكن أن تؤثر على تحديد الهـــدف والدافعيـــة والجهـــد والمقاومة في مواجهة المواقف أو المهمات المثيرة للتحدي Tschannen, Woolfolk & Hoy, (1998, 202-248). ومن ثم فإن الإحساس الجماعي لدى الأساتذة يمكن أن يؤثر على قدرة القسم في التغلب على المواقف المتحدية وتحديد أهداف مناسبة لطلابهم والعمل

نحو خلق بيئة إيجابية فيها يمكن أن يصل الطلاب لقمة إمكانياتهم الآكاديميـــة Hoy, & Woolfolk, (1993, 356-372).

وقد قام"جودآرد، هـــوي وولفولـــك" Goddard. Hoy & Woolfolk (2000 . 479-507). بتحديد فعالية المعلم الجمعية على أنها مفهوم يقيس معتقدات المعلمين حول قدرتهم الجمعية "وليس الفردية" على تحسين التحصيل لدى الطلاب, وهـــي تشـــير إلـــى تصورات المعلمين بان جهودهم لها تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب. وباستخدام هـــذا التعريف كإطار قام "جوارد" وزملاؤه Goddard, Hoy. Woolfolk (2000) بصـــياغة تصور عن تطور فعالية المعلم الجمعية مؤداه أنها تتألف من اثنتين من العمليات الأساسية وهما: تحليل مهمة التدريس وتقييم كفاءة التدريس. وتنشأ تصورات القدرات الجمعية فـــي مدرسة ما عندما يأخذ المعلمون في الاعتبار كل مكون من هذين المكونين فـــي علاقتـــه بالآخر. فعندما يقوم المعلمون بتحليل مهام التدريس فإنهم يقيمون ما هو مطلـــوب للقيـــام بالتدريس الناجح في مدرستهم وما هي العقبات التي يمكن أن يواجهوهـــا خـــلال تنفيـــذ مسئوليات التدريس والمصادر المتاحة لكي تعينهم في التدريس.

ويتضمن تقييم كفاءة التدريس تقييم معتقدات المعلمـــين عـــن قـــدرات زملائهـــم وأنفسهم في ضوء تحليل لمهمة التدريس في مدرسة معينة. وقد يتضمن هذا التقييم أحكاماً عن مهارات التدريس لدى الزملاء ومستوى تدريبهم ومعرفتهم. وإضافة إلى ذلـــك فعنـــد إصدار حكم يرتبط بالفعالية الجمعية فإنهم يأخذون فى الاعتبار ما هو المطلوب لكي يكون المعلم معلما ناجحا وما هي العقبات التي يواجهها المعلمون في المدرسة ومـــا المصـــادر التي يجب على المعلمين أن يستخدموها Gibson, Dembo. (1984. 569-582).

وفي الوقت الحالي نجد أن الباحثين قد بدأوا في الدراسة الامبريقية للفعالية الجمعية في المدارس وبصورة أكثر تحديدا لدى المعلمين. وقد أظهرت البحوث الحديثة في هذا المضمار باتساق أن الفعالية الجمعية مرتبطة بالفروق في تحصيل الطلاب في القراءة والرياضيات وبالمستويات المتنوعة من فعالية الذات لدى المعلمين Gibson, Dembo, (1984, 569-582).

وعلاوة على ذلك وجد "باندورا" .Bandura, (1986, 1993, 1997) أن خصائص الطلاب "أي الحالة الاجتماعية الاقتصادية ومعدلات تحول الطلاب والتغيب الطلابي" كانت مرتبطة بإحساس المعلمين بالفعالية الجمعية. بصورة أكثر تحديدا, وجد "باندورا" أن الطلاب ذوي الحالة الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة وذوي المعدلات العالية من التغيب المدرسي كانت مرتبطة بمستويات أقل من الفعالية الجمعية لدى المعلمين .

الفعالية الجمعية والإحساس بالفعالية الذاتية وثقة المعلم

ووجد "جودارد" و"جودارد" أن الإحساس الشخصي لدى المعلم بالفعالية كان أعلى في المدارس التي كانت فيها الفعالية الجمعية أعلى (Goddard, Goddard (2001. وتدل النتائج الإجمالية لكل من هذه الدراسات على أهمية الفعالية الجمعية ليس فقط على التحصيل ولكن أيضاً على فعالية الذات لدى المعلمين وثقتهم بذواتهم Goddard, Hoy . & Woolfolk (2000)

كفايات الأداء البحثي

يؤثر البحث التربوي ويتأثر بأفكارنا عن مجال التربية وبالممارسات التي نستخدمها في تحقيق العديد من الأهداف التربوية ورغم ذلك فإن كثيراً من المعلمين المتميزين لا يعلمون إلا قليلاً عن البحث التربوي منطلقين من افتراض مؤداه أن البحث

التربوي لا يؤثر على أنشطتهم اليومية كما أن الكثير من الممارسين يفترضون بأن البحث التربوي ليس مفيداً في برامج إعدادهم وفي صياغة سياستهم.

وقد سعت بعض الدراسات لتدريب طلاب الجامعة على بيئات التدريب البحثي في مجالات متعددة ومنها على سبيل المثال مجال علم النفس الإرشادي وذلك بغية تكوين دعم إمبيريقي لهؤلاء الباحثين يمكنهم من تصميم بيئة تدريب أفضل ويحسن من نوعية البرامج التدريبية الموجهة إليهم.

وقد حدد كل من " فورستر وكاخان " Forester, Kahn (2004) كفايات الأداء البحثي من خلال مجموعة المهارات التالية: مهارات تصميم البحث، ومهارات ممارسة البحث، مهارات الكمبيوتر ومعالجة البيانات الكمية، ومهارات الكتابة البحثية.

في حين عرض "صلاح الدين علام" (١٩٩٥) استعراضاً لكفايات الأداء البحثي وذلك من خلال إعداده لاختبار يهدف لقياس تمكن طلاب الدراسات العليا بكليات التربية والآداب المتخصصين في التربية وعلم النفس من المعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطة البحوث التربوية والنفسية والذي يحدد مستويات تمكن الطلاب من الأهداف المتعلقة بهذه المعارف الأساسية، والتي تمثلها المكونات التالية :-

- الصياغة الدقيقة لعنوان البحث.
- تحديد وصياغة مشكلة البحث وأهدافه.
- التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.
- مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.
- صياغة فروض البحث.

- إجراءات البحث وتصميمه: وتتضمن الدراسة الاستطلاعية، وعينة البحث وأدواته وأساليب جمع البيانات وتحليلها تحليلاً إحصائياً للتحقق من صحة فروض البحث.

ونظراً لشمولية هذه المكونات في تحديد كفايات الأداء البحثي لدى طلاب الدراسات العليا فقد تبنى البحث الحالي تحديد كفايات الأداء البحثي بهذه المكونات نظراً لأنها تنطوي على المعارف الأساسية في إعداد خطة البحث المتكاملة في البحوث النفسية والتربوية.

مشكلة البحث :

أشار بشوب وروزيان (Bishop, Rosean, 1993) إلى تساؤل مؤداه لماذا يُظهر الطلاب نقصاً شديداً في الاهتمام بعمل البحوث وبالتالي يكون أداؤهم ضعيفاً أو لا يقومون بعمل بحوث مطلقاً بعد التخرج على الرغم من أن برامج إعداد الطلاب تأمل في أن يكون طلابها مؤهلين للبحث إلا أن معظم أساليب تعبيرهم تُظهر تناقضاً أو تعارضاً تجاه عمل البحوث والأداء البحثي، ومن ثم فإن تحديد المتغيرات التي تتنبأ بالأداء البحثي تبدو ذات أهمية وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال طرح الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق في معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي ترجع إلى متغير النوع (طلبة – طالبات).

٢. ما مدى إسهام معتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

٣. هل يمكن نمذجة العلاقات السببية بين معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي؟

أهمية البحث :

تأتي أهمية هذا البحث من منطلق سد فجوة في مجال الكشف عن المدى الذي تسهم به معتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا والذي من شأنه أن يوجه الاهتمام بالتركيز على تدريب الباحثين على معتقدات فعالية الذات التي تسهم في تحديد جودة الأداء البحثي وذلك من خلال التدريب عليها في إطار توليد بيئة بحثية مشجعة على الأداء البحثي.

كما تأتي أهمية هذا البحث من خلال ما يمد به المكتبة العربية من مقاييس متنوعة في مجال الكشف عن أنواع مختلفة من فعالية الذات العامة، وفعالية الذات البحثية، وفعالية الذات في الإنترنت، وفعالية الذات الجمعية، والإحساس بالفعالية الذاتية، وثقة المعلم.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:-

١. التعرف على مدى إسهام معتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا.

٢. الكشف عن مدى اختلاف درجة إسهام معتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي باختلاف النوع (ذكور / إناث).

٣. التوصل إلى النموذج التفسيري لعلاقات التاثير والتأثر المباشر وغير المباشر بين معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي.

٤. الكشف عن مدى اختلاف بنية النموذج السببي لمعتقدات فعالية الذات في الأداء البحثي باختلاف النوع (ذكور / إناث).

مصطلحات البحث:

- **معتقدات فعالية الذات:** وهي اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم الأعمال اللازمة لإدارة مواقف مستقبلية وتنفيذها (Bandura, 1977, 1986, 1997) .
- **فعالية الذات العامة:** يقصد بفعالية الذات الإحساس بالكفاءة الشخصية في التعامل مع مختلف المواقف الضاغطة (Bandura, 1977, 1986, 1997).
- **فعالية الذات البحثية:** يقصد بفعالية الذات في البحث اعتقاد الفرد في قدرته على القيام بالمهام البحثية بكفاءة عالية مثل (اختيار موضوع البحث والتصميم البحثي المناسب وجمع البيانات والمعالجات الإحصائية الملائمة لها، وتعيين المراجع والمصادر البحثية وتقويمها، واستخلاص النتائج وتفسيرها والخروج بالتوصيات والمقترحات، وكتابة تقرير البحث، ونشره، ....، الخ) Forester. Kahn , (2004). Varney, (2003),
- **فعالية الذات في الإنترنت:** يقصد بفعالية الذات في الإنترنت اعتقاد الفرد في قدرته على استخدام الإنترنت في مهام أكاديمية معينة مثل (تصفح الإنترنت، وإجراء المراسلات خلال البريد الإلكتروني، والاشتراك في مجموعات المناقشة والمنتديات الثقافية، والتعامل مع محركات البحث ، وعمل موقع على الإنترنت، ....، الخ) . Eastin, LaRose (2000)

- **فعالية الذات الجمعية:** يقصد بفعالية الذات الجمعية اعتقاد الفرد في كفـاءة الجماعـة التي يعمل معهـا .Goddard. Goddard (2001), Goddard Parker (1994), (2000).

- الإحساس بالفعالية الذاتية: يقصد بالإحساس بالفعالية الذاتية للمعلم اعتقاد المعلـم فـي قدرته على العمل بفعالية مع الطلاب وعلى استخدام إستراتيجيات التـدريس بفعاليـة وعلى فعاليتـه فـي إدارة الفصـل Woolfolk, & Hoy (1990) Tschannen, .Woolfolk (2001).

- **ثقـة المعلم:** يقصد بثقة المعلم اعتقاده في قدرته على التأثير الإيجابي على نـواتج التعلم لدى طلابه وتحديد وتوجيه احتياجات الأكاديمية الإرشادية والتعامل مع مصادر التعلم المختلفة وتوظيفها بكفاءة وتطوير قواعد لتقدير طلابه Guskey, Passaro, .(1994).

- **كفايات الأداء البحثي:** وتشتمل على مجموعة المعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطة البحث المتكاملة في البحوث النفسية والتربوية لدى طلاب الدراسـات العليـا وهـي: الصياغة الدقيقة لعنوان البحث، تحديد وصياغة مشكلة البحـث وأهدافـه، التعريـف الإجرائي لمصطلحات البحث، مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، صـياغة فروض البحث، إجراءات البحث وتصميمه: وتتضمن الدراسة الاستطلاعية، وعينـة البحث وأدواته وأساليب جمع البيانات وتحليلها تحليلاً إحصائياً للتحقـق مـن صـحة فروض البحث (صلاح الدين علام، ١٩٩٥).

دراسات سابقة:

دراسة بشوب وروزيان (Bishop, Rosean, 1993) وقد هدفت إلى تحديد المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء البحثي وذلك على عينة مكونة من (١٣٦) طالب من طلاب الدكتوراه من مختلف التخصصات الأكاديمية، طبق عليهم مقياس فعالية الذات البحثية مع استبيان للبيانات الديموجرافية، وقد أكدت نتائج تحليل الانحدار الهيراركي أن عدد السنوات التي يقضيها المتخرج بالدراسة ، وإلزام الطالب بعمل البحوث يسهم بدرجة فعالة في التنبؤ بفعالية الذات البحثية، كما كشف البحث أيضاً لماذا يُظهر الطلاب نقصاً شديداً في الاهتمام بعمل البحوث وبالتالي يكون أداؤهم ضعيفاً أو لا يقومون بعمل بحوث مطلقاً بعد التخرج وعليه فإنه على الرغم من أن برامج إعداد الطلاب تأمل في أن يكون طلابها مؤهلين للبحث إلا أن معظم أساليب تعبيرهم تُظهر تناقضاً تجاه عمل البحوث، ومن ثم فإن تحديد المتغيرات التي تتنبأ بالأداء البحثي أصبحت تبدو حاسمة Crucial.

دراسة راوية محمود حسين دسوقي (١٩٩٥) وقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات في الإحساس بأحداث الحياة الضاغطة وكل من القلق والاكتئاب، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٠) طالبة من المرحلة الثانوية بالزقازيق من الفرقتين الثانية والثالثة أدبي ممن تراوحت أعمارهن بين (١٦-١٨ عاماً) وذات مستوى اقتصادي اجتماعي متقارب وكلهن من أسر طبيعية لم ينفصل فيها الوالدان عن بعضهما، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات في القلق والاكتئاب لصالح منخفضي الفعالية الذاتية.

- وجود تأثير دال إحصائياً لتفاعل كل من مستوى الفعالية الذاتية ومستوى أحداث الحياة الضاغطة على درجات مقياس القلق.
- وجود تأثير دال إحصائياً لتفاعل كل من مستوى الفعالية الذاتية ومستوى أحداث الحياة الضاغطة على درجات مقياس الاكتئاب.

<u>دراسة الشناوي عبد المنعم زيدان وعزت عبد الحميد حسن (١٩٩٦)</u> والتي هدفت للتعرف على تأثير كل من جنس الطالب والتخصص الدراسي والخبرة في الكمبيوتر والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على كل من : قلق الكمبيوتر وفعالية الذات في الكمبيوتر، وكذلك التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لقلق الكمبيوتر على فعالية الذات في الكمبيوتر والتحصيل فيه. وقد استخدمت الدراسة لتحقيق هذه الأهداف ثلاث أدوات هي: مقياس قلق الكمبيوتر (من إعداد الباحثين)، ومقياس فعالية الذات في الكمبيوتر لـ "توركزاد وكوفتيروز" بعد تقنينه على عينة الدراسة الاستطلاعية، ودرجات التحصيل في مادة الكمبيوتر. وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٧) طالب وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة الزقازيق، اختيروا عشوائيًا (منهم ١٧٠ طالب، ٣٠٧ طالبة) طبقت عليهم هذه الأدوات، واستخدم في تحليل نتائج الدراسة تحليل التباين ذي التصميم العاملى (٢×٢×٢) ومعادلة شفيه، ونموذج المعادلة البنائية كأساليب إحصائية، وذلك باستخدام حزمتي البرامج الإحصائية +SPSS-PC ، LISREL8. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فرق دال إحصائيا بين طلاب وطالبات الأقسام العلمية وطلاب وطالبات الأقسام الأدبية في كل من: قلق الكمبيوتر (لصالح طلاب وطالبات الأقسام الأدبية)، وفعالية الذات في الكمبيوتر (لصالح طلاب وطالبات الأقسام العلمية).

- وجود فرق دال إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الخبرة في الكمبيوتر في كل من: قلق الكمبيوتر (لصالح منخفضي الخبرة في الكمبيوتر)، وفعالية الذات في الكمبيوتر (لصالح مرتفع الخبرة في الكمبيوتر).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيا للجنس على كل من: قلق الكمبيوتر وفعالية الذات فيه.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيا لجميع التفاعلات الثنائية والثلاثية بين الجنس والتخصص الدراسي والخبرة في الكمبيوتر على كل من: قلق الكمبيوتر وفعالية الذات فيه.
- وجود تأثيرات سالبة (مباشرة وغير مباشرة) دالة إحصائيا لقلق الكمبيوتر على التحصيل فيه.
- وجود تأثير سالب (مباشر) دال إحصائيا لقلق الكمبيوتر على فعالية الذات فيه.
- وجود تأثير موجب (غير مباشر أو كلى) لفعالية الذات في الكمبيوتر على التحصيل فيه.

<u>دراسة عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩)</u> هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير إدراك بيئة التدريب على البحث على كل من: فعالية الذات في البحث والاتجاهات نحوهُ، والتعرف على تأثير فعالية الذات في البحث على الاتجاهات نحوهُ، وذلك عن طريق التحقق من صحة النموذج البنائى الذي يتضمن هذه المتغيرات الثلاثة كمتغيرات كامنة، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير الجنس والخبرة في مجال البحث والتفاعل بينهما على كل من فعالية الذات في البحث وإدراك بيئة التدريب

على البحث والاتجاهات نحوه لدى (٢١٠) طالب وطالبة بالدكتوراه والدبلوم الخاصة بكليات التربية والآداب بالزقازيق وبنها، طُبّق عليهم ثلاثة مقاييس هي: مقياس فعالية الذات في البحث (إعداد الباحث)، ومقياس بيئة التدريب على البحث لـ جيلسو (ترجمة وتعريب الباحث) ومقياس الاتجاهات نحو البحث (إعداد الباحث). وقد أشارت نتائج تحليل التباين ذي التصميم العاملى (٢ × ٢) ومعادلة شفيه إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في كل من: فعالية الذات في البحث وإدراك بيئة التدريب على البحث لصالح الطلاب في الحالتين.
- وكذلك وُجدت فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة طلاب وطالبات الدكتوراه ومجموعة طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في كل من: فعالية الذات في البحث وإدراك بيئة التدريب على البحث لصالح المجموعة الأولى في الحالتين.
- في حين لم يوجد تأثير دال إحصائيًا للجنس والخبرة في مجال البحث والتفاعل بينهما على الاتجاهات نحو البحث.
- كما توصلت نتائج نموذج المعادلة البنائية لدى عينتي الدكتوراه والدبلوم الخاصة إلى :-
- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لبيئة التدريب على البحث على كل من: فعالية الذات في البحث والاتجاهات نحوهُ.
- ووجود تأثير كلى (غير مباشر) لفعالية الذات في البحث على الاتجاهات نحو البحث.

دراسة جابر محمد عبد الله (٢٠٠١) وقد هدفت إلى التعرف على علاقة كل من قلق الكمبيوتر والتخصص، وملكية الكمبيوتر ونوع المعلم أو الأخصائي بالكفاءة الذاتية في الكمبيوتر لدى معلمي وأخصائي الكمبيوتر، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٤٦) معلم وأخصائي كمبيوتر بمدارس محافظة قنا وقد قام الباحث بتعريب مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم إعداد Murphy (1988) وتقنينه على عينة البحث، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:-

- وجود ارتباط سلبي لقلق الكمبيوتر وإيجابي للاتجاه نحو الكمبيوتر مع الكفاءة الذاتية في الكمبيوتر لدى المعلم وأخصائي الكمبيوتر.
- وجود تأثير دال إحصائياً لتفاعل كل من ملكية الكمبيوتر ونوع المعلم أو الأخصائي والتخصص في مادة الكمبيوتر على الكفاءة الذاتية في الكمبيوتر لدى المعلم وأخصائي الكمبيوتر.

دراسة روس وهوجابوم وهمناي (Ross, Hogaboam &Hmnay. 2001)

وقد هدفت إلى التعرف على تأثير فعالية الذات للمعلم على فعالية الذات لدى تلاميذه ومهاراتهم في استخدام الحاسب الآلي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٨٧) تلميذ ممن تتراوح أعمارهم في المدى (٦-٩) سنوات فضلاً عن معلمي هؤلاء التلاميذ، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:-

- وجود تأثير لفعالية الذات لدى المعلم لبعدي تدريس المهارات المتقدمة في الحاسب الآلي، وثقة المعلم في تدريس كيفية الاستفادة من الحاسب الآلي في الجوانب غير اللغوية وذلك على فعالية الذات لدى التلاميذ ومهاراتهم في الحاسب الآلي.

- تسهم الفعالية الذاتية للمعلم في تفسير ٩ % من التباين الكلـي للفعاليـة الذاتيـة للتلاميذ.
- تسهم الفعالية الذاتية للمعلم في تفسير ٨ % من التباين الكلي لمهارات التلاميذ في الحاسب الآلي.

<u>دراسة "لان وديفنبورت وميلتون ووليـامز" Lane, Devonport, Milton & Williams (2003)</u> وقد هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين فعاليـة الـذات والأداء البحثي لدى عينة من الطلاب الذين لم يتخرجوا بعد والذين يدرسون مقرراً فـي الرياضة. وقد تكونت عينة الدراسة (١٦) طالب ممن أكملوا استفتاء مفتوح النهاية لتحديد الكفايات اللازمة للنجاح في البحث، وقد أظهرت نتائج البحث الكيفـي أن فعاليـة الـذات تتشكل من ستة أبعاد هي: الدافعية البحثية، والتخطيط البحثي، وطلب المساعدة البحثيـة، وفهم المنطلقات النظرية، وتنظيم الوقت البحثي، وفعالية الكتابة البحثية, وقد ترجمت هـذه الأبعاد إلى (٣٠) عبارة في شكل استبيان يستخدم نفس المدخل الـذي اسـتخدمه Lane, Hall and Lane (2002)، وقد أكمل المشاركون استبيان فعالية الذات قبل ستة أسـابيع من إعطاء المعلومات البحثية، وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج أهمها:-

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين فعالية الذات البحثية وطلب المساعدة مقداره (٠,٣).
- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين فعالية الذات البحثية وفهم المنطلقات النظرية مقداره (٠,٣٥).
- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين فعالية الذات البحثية وفعالية الكتابة البحثية مقداره (٠,٣).

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين جميع عوامل فعالية الذات البحثية والأداء البحثي مقداره (٠,٢٧).
- أظهرت نتائج دالة التحليل التمييزي أن نسبة (٨٠%) من فشل الطلاب يمكن أن يصحح تصنيفياً من خلال درجات فعالية الذات. وتدعم هذه النتيجة أن فعالية الذات يمكن أن تتنبأ بمستوى الأداء البحثي، وبناء عليه فقد اقترحت الدراسة أن تصميمات التدخل لإثراء الدافعية تجاه الدراسة البحثية للمشاركين يجب أن تركز على إثراء فعالية الذات.

<u>دراسة رمضان محمد رمضان (٢٠٠٤)</u>: وقد هدفت الدراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبي في تحسين اعتقادات فعالية الذات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي فعالية الذات الرياضية المنخفضة, كذلك التعرف على أثر التغير في مستوى فعالية الذات الرياضية، إن وجد على التحصيل الدراسي في الرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا منخفضي فعالية الذات الرياضية, قسموا إلى مجموعتين متساويتين, تمثل إحداها المجموعة التجريبية وتمثل الثانية المجموعة الضابطة, وذلك بعد التأكد من التكافؤ بين تلاميذ المجموعتين في كل من الذكاء والتحصيل الدراسي في الرياضيات. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية والقائم على التعلم بالأنموذج والإقناع والتعزيز والتغذية الراجعة, تم تطبيق مقياس فعالية الذات الرياضية بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة, وبعد مرور ٣٠ يومًا من نهاية البرنامج التدريبي على تلاميذ مجموعتي الدراسة. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من مستوى فعالية الذات

الرياضية وقوة أحكام الذات الرياضية في التطبيـق البعـدي, لصـالح تلاميـذ المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي فـي الرياضـيات بـين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعـة الضابطة, لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بعد البرنامج.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقـوة أحكـام فعاليـة الـذات الرياضية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة البعدية. وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي فيما وضع من أجله.

<u>دراسة حجاج غانم أحمد عليّ (٢٠٠٤)</u> هدفت للتعرف علـى مـدى اخـتلاف الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف نوع الإعاقة لدى التلاميذ (إعاقة عقلية – سمعية – بصرية) ونوع المعلم (ذكر – أنثى)، ونوعية إعداد المعلم (متخصص – غير متخصص)، والخبرة التدريسية للمعلم، والرضا المهني للمعلم، والسلوك القيادي، ووجهـة الضبط للمعلم، واتجاهات المعلم نحو المعاقين، وأثر ذلـك علـى التوافـق الاجتمـاعي لتلاميذهم. وذلك على عينة قوامها (٨٤) معلماً من معلمي التربية الخاصة، و(٤٠٥) تلميذ من تلاميذهم بكل من المرحلة الابتدائية والإعدادية بمدارس التربية الخاصة بمدن محافظة قنا، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:-

- عدم اختلاف الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف نوع إعاقة تلاميذهم.

- عدم وجود تأثير لمتغير نوع المعلم ونوعية إعداده - كلٌ على حدا - على شعوره بالكفاءة الذاتية، بينما يوجد تأثير للتفاعل الثنائي لنوع المعلم ونوعية إعداده على شعوره بالكفاءة الذاتية.
- تسهم الكفاءة الذاتية للمعلم في تفسير ٧ % من التباين الكلي للتوافق الاجتماعي للتلاميذ.

<u>دراسة شيميدت، وكارستين **Schmidt & Karsten, (2004)**</u> هدفت للتعرف على العوامل المسهمة في الأداء البحثي والعلاقة بين فعالية الذات والأداء البحثي، وهي دراسة مكملة لدراسة أجراها الباحثان عام (٢٠٠٠) وكان من بين نتائجها تطوير (٣٢) عبارة مكونة لمقياس فعالية الذات البحثية والتي تحددت إجرائياً في ضوء التعرف على أحكام الفرد في قدرته على أداء مهام محددة مطلوبة لحل المشكلات البحثية وقد استخدمت الدراسة مدخل التدريب المعتمد على الحاسب الآلي Computer interactive experimental approach، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:-

- الطلاب ذوو المستويات المختلفة من فعالية الذات البحثية يؤدون بطرق مختلفة في المهام البحثية ، كما أنهم يستخدمون إستراتيجيات بحثية مختلفة.
- وجود ارتباط موجب بين فعالية الذات البحثية والأداء البحثي، كما وجد أن الأفراد ذوي فعالية الذات المنخفضة قد يعتقدون بأن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل, وهو اعتقاد ينمي الضغط والاكتئاب ولا يمكن الأفراد من رؤية أفضل طرق لحل المشكلات.

وقد فسرت الدراسة لماذا تكون أداءات الطلاب مختلفة اختلافاً كبيراً بالرغم من أنهم يملكون قدرات متماثلة كنتيجة لهذه التأثيرات فإن معتقدات فعالية الذات تعد محددات ومنبئات قوية بمستوي الإنجاز الذي سوف يحرزه الأفراد في نهاية المطاف.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي :

- قلة عدد الدراسات التي ركزت على التنبؤ بالأداء البحثي في ضوء معتقدات فعالية الذات عدا دراسة بشوب وروزيان (Bishop, Rosean, 1993) ودراسة شيميدت، وكارستين (Schmidt & Karsten, (2004 وكذا دراسة عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩) والتي ركزت على دراسة تأثير إدراك بيئة التدريب على البحث على فعالية الذات في البحث.
- على الرغم من تعدد الدراسات الارتباطية بين معتقدات فعالية الذات وعدد من المتغيرات الأخرى مثل دراسة جابر محمد عبد الله (٢٠٠١) ، دراسة حجاج غانم أحمد علي (٢٠٠٤)، ودراسة " Lane, Devonport, Milton&Williams (2003) إلا أنه لا توجد نماذج تفسيرية للتعرف على علاقات التأثير المباشر وغير المباشر لمعتقدات فعالية الذات المختلفة في علاقتها بالأداء البحثي، وهو ما يسعى البحث الحالي لمحاولة الوقوف عليها.
- تميزت غالبية الدراسات السابقة بالنظرة الأحادية في تفردها بالتعامل مع نوع واحد فقط من متغيرات معتقدات الفعالية الذاتية مثل دراسة (Ross , 2001 . Hogaboam &Hmnay)، ودراسة رمضان محمد رمضان (٢٠٠٤)

وكذا بعدها عن النظرة الشمولية في محاولة الربط بين الأنماط المختلفة لمعتقدات فعالية الذات التي يمكن أن يكون لها تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر على الأداء.

- بمراجعة الدراسات السابقة ونظراً لتأثر معتقدات فعالية الذات بأنماطها المختلفة بدرجة التغير والنمو السريع والمتلاحق لأحداث الحياة النوعية في مجالات البحث العلمي والإنترنت والحياة الاجتماعية إلا أنه يوجد عدد قليل صادق وثابت من أدوات القياس التي تساير هذا التغير وهو ما أكده (Tsai,2004)، وعلى هذا فقد عمد الباحثان لتعريب وتقنين عدد من المقاييس الحديثة التي تقيس معتقدات فعالية الذات في ضوء هذا التغير.
- عدم وجود دراسة عربية واحدة – في حدود علم الباحثين– حاولت وضع نموذج سببي لتفسير الأداء البحثي في ضوء متغيرات فعالية الذات العامة، وفعالية الذات البحثية، فعالية الذات الجمعية، فعالية الذات في الإنترنت، وإحساس المعلم بالفعالية الذاتية، وثقة المعلم فضلاً عن قلة الدراسات التي أجريت على طلاب الدراسات العليا للكشف عن دور هذه المتغيرات في تحقيق جودة البحث العلمي.

فروض البحث :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي ترجع إلى متغير النوع (طلبة – طالبات) لصالح الطلاب.
٢. تسهم معتقدات فعالية الذات في كفايات الأداء البحثي لدى عينة طلاب الدراسات العليا.

٣. يوجد تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر بين معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي كما يحدده نموذج تحليل المسارات.

إجراءات البحث

عينة البحث

أجريت دراسة* استطلاعية لتقنين الأدوات المستخدمة في هذا البحث على عينة قوامها (٣٢٧) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بالدبلوم المهني شعبتي التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم من العام الجامعي (٢٠٠٣/٢٠٠٤)، بينما اشتقت العينة الأصلية لهذا البحث من بين الطلاب الذين أنهوا دراسة الدبلوم الخاص في التربية، وقد وقع الاختيار على هؤلاء الطلاب نظراً لقيامهم بكتابة خطط بحثية تحت إشراف الأساتذة كنشاط بحثي أثناء دراستهم لمقرري مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، وحلقة البحث كمتطلبات للنجاح في هذه المواد، وقد بلغت عينة البحث (١٠٧) طالب وطالبة منهم عدد (٤٠) طالب، (٦٧) طالبة وقد بلغ متوسط أعمارهم (٢٤,٨) وانحراف معياري قدره (٣,٧).

أدوات البحث

أثرت المشكلات المتعلقة بالتقييم سلبا على البحث في فعالية الذات. وقد لفت "باندورا" نظر الباحثين الذين يحاولون التنبؤ بالمخرجات الآكاديمية (النتائج الدراسية) من خلال معتقدات فعالية الذات لدى الطلاب إلى أنه لزيادة دقة التنبؤ فإن معتقدات فعالية الذات يجب أن يتم قياسها من خلال أحكام محددة حول القدرة والتي قد تتنوع داخل نفس النشاط وعبر مستويات مختلفة من متطلبات المهمة في إطار مجال معين للنشاط وتحت

ظروف موقفية مختلفة. وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يتم تقييم معتقدات فعالية الذات عند أفضل مستوى من التحديد والذي يتوافق مع المهمة المعيارية التي يتم تقييمها ومجال الأداء الوظيفي الذي يتم تحليله، ووفقاً لذلك فإنه قد تم تحليل مجال معتقدات فعالية الذات إلى عدد من المهام المعيارية التي يمكن قياسها من خلال عدد من المقياس المتنوعة التي تغطي مساحة واسعة ومتنوعة لمجال الأداء.

١. **مقياس فعالية الذات العامة(*) General Perceived Self-Efficacy**: تعريب وتقنين الباحثين.

أعد هذا المقياس كل من (Schwarzer R, & Matthias J, 2000) وذلك بعدما أعادوا طباعته بعد تنقيحه عن نسخة أولية (١٩٩٣)، ويتكون المقياس من عشرة عبارات أمام كل عبارة سلم متدرج من أربع درجات بما يعبر عن موقف الفرد حيال ثقته في صحة العبارة. ويتراوح تقدير العبارات ما بين (١ – ٤) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم ثقتك في صحة العبارة مطلقاً، بينما يشير الرقم (٢) إلى ثقتك في صحة العبارة إلى حد ما، في حين يشير الرقم (٣) إلى ثقتك في صحة العبارة بدرجة متوسطة، أما الرقم (٤) فيشير إلى ثقتك المطلقة في صحة العبارة.

تم استخدام هذا المقياس وتقنينه على عينات واسعة من مختلف الجنسيات الإنجليزية، والألمانية، والأسبانية، والفرنسية، والبلغارية، والتركية، والتشيكي، والسلوفاك، وأثبتت الدراسات المختلفة تمتع المقياس بخصائص سيكومترية ملائمة psychometric properties بما يعطي الموثوقية في الاعتماد عليه كأداة في هذا البحث (Schwarzer, 1999)

(*) ملحق رقم (١) ولمزيد من التفاصيل يرجى الاتصال بأي من الباحثين .

- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس علي عينة موسعة مقدارها (١٦٦٠) من المراهقين الألمان بطريقتين مختلفتين.

أ- طريقة الاتساق الداخلي: حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (٠,٩٠).

ب-طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب الثبات فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٥).

أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين على عينة تقنين الأدوات وقوامها (٣٢٧) طالب وطالبة من طلاب الدبلوم المهني شعبتي التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم من العام الجامعي (٢٠٠٣/٢٠٠٤) وقد جاءت معاملات الثبات بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ (٠,٨٧)، و(٠,٧٦) على الترتيب، بما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبه من الثبات.

- صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريق الصدق التمييزي Discriminate validity فقد ارتباط المقياس ارتباطاً موجباً بدرجات مقياس تقدير الذات والتفاؤل optimism كما ارتبط ارتباط سلبي بمقياس القلق والاكتئاب Depression.

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل صدق المقياس بطريق الصدق التمييزي Discriminate validity فقد ارتبط المقياس ارتباطاً موجباً بدرجات مقياس التفاؤل optimism من إعداد وتقنين أحمد محمد عبد الخالق وقد جاء مقداره (٠,٩٣)، كما ارتبط ارتباطاً سلبياً بمقياس القلق إعداد "سبيبيلجر" وتقنين أحمد محمد عبد الخالق وقد جاء مقداره (-٠,٨٦) مما يدلل على صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

٢. مقياس فعالية الذات البحثية (ملحق رقم ٢) Scale of self-efficacy Research:

تعريب وتقنين الباحثين.

تم بناء المقياس من خلال توجيه استفتاء مفتوح للطلاب الخريجين لتحديد الكفايات التي يحتاجها الطلاب في البحث، ولقد أظهر التحليل الكيفي أن مفهوم فعالية الذات في البحث يتكون من الأبعاد الستة التالية وهي: الدافعية البحثية، التخطيط البحثي، طلب المساعدة البحثية، فهم المنطلقات النظرية، تنظيم الوقت البحثي، فعالية الكتابة البحثية. وقد استخدمت الأبعاد السابقة لتطوير مقياس لفعالية الذات البحثية مكون من (٣٠) عبارة، مستخدماً نفس التكنيك الذي استخدمه Lane &Hall and Lane (2002) حيث دارت الأسئلة حول الجملة " إلى أي مدى يمكنك أن تثق في قدرتك على(........)؟ " ومنها على سبيل المثال" إلى أي مدى يمكنك أن تثق في قدرتك على استخدام الكمبيوتر بفعالية؟ "، "إلى أي مدى يمكنك أن تثق في قدرتك على تنظيم وقتك واستخدامه بفعالية ؟"، أما الاستجابة على المفردات فاستخدمت مدى يتراوح ما بين (٠) ويشير إلى عدم ثقة مطلقاً، إلى (٤) ويشير لدرجة ثقة مطلقة والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول رقم (١) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس فعالية الذات البحثية

الأبعاد	العبارات	عدد عبارات البعد
الدافعية البحثية	١ – ٧	٧
التخطيط البحثي	٨ – ١٣	٦
طلب المساعدة البحثية	١٤ – ١٦	٣
فهم المنطلقات النظرية	١٧ – ٢١	٥
تنظيم الوقت البحثي	٢٢ –٢٦	٥

الأبعاد	العبارات	عدد عبارات البعد
فعالية الكتابة البحثية	٢٧ - ٣٠	٤

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس علي عينة من مكونة من (٦٠ طالب وطالبة جامعية منهم ٢٩طالب و٣١ طالبة) ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠- ٣٠ عام من المراهقين بإنجلترا وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٨) بطريقة ألفا كرونباخ.

أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين على نفس عينة تقنين الأدوات المشار إليها سابقاً. وقد جاءت معاملات الثبات بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ (٠,٩٢)، و(٠,٧٩) على الترتيب، بما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة التحليل العاملي والذي أشار إلى وجود العوامل الستة التالية وهي: الدافعية البحثية، والتخطيط البحثي، وطلب المساعدة البحثية، وفهم المنطلقات النظرية، وتنظيم الوقت البحثي، وفعالية الكتابة البحثية، حيث كانت جميع درجات التشبع أعلى من (٠,٤٠).

أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان باستخدام طريقة التحليل العاملي التوكيدي Confirmative Factor Analyses من أجل اختبار مدى وجود العوامل الستة المكونة لمقياس فعالية الذات البحثية، والتي وجدت في البحوث السابقة، فقد أكدت نتائج التحليل سلامة البنية العاملية المتصورة لمقياس فعالية الذات البحثية في وجود العوامل الستة التالية وهي: الدافعية البحثية، والتخطيط البحثي، وطلب المساعدة البحثية، وفهم المنطلقات النظرية، وتنظيم الوقت البحثي، وفعالية الكتابة البحثية، حيث

كانت جميع درجات التشبع أعلى من (٠,٤٠) كما يوضحها الجدول التالي، مما يدلل على صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

جدول رقم (٢) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس فعالية الذات البحثية

العبارات	التشيعات	العبارات	التشيعات
عامل الدافعية البحثية		عامل التخطيط البحثي	
١	٠,٧٣	٨	٠,٦٥
٢	٠,٧٥	٩	٠,٤٧
٣	٠,٦٤	١٠	٠,٧٦
٤	٠,٤٩	١١	٠,٥٩
٥	٠,٧٤	١٢	٠,٦٧
٦	٠,٦٦	١٣	٠,٤٦
٧	٠,٥٣	عامل فهم المنطلقات النظرية	
عامل طلب المساعدة البحثية		١٧	٠,٧٦
١٤	٠,٧١	١٨	٠,٥٠
١٥	٠,٥٣	١٩	٠,٤٢
١٦	٠,٦٩	٢٠	٠,٧٥
عامل تنظيم الوقت البحثي		٢١	٠,٥٩
٢٢	٠,٧٢	عامل الكتابة البحثية	
٢٣	٠,٧٦	٢٧	٠,٧١
٢٤	٠,٦٦	٢٨	٠,٤٩
٢٥	٠,٧٣	٢٩	٠,٧٣
٢٦	٠,٤٩	٣٠	٠,٣٦

٣. مقياس فعالية الذات في الإنترنت (ملحق رقم ٣) Internet self efficacy : تعريب وتقنين الباحثين.

- أعد هذا المقياس (Tamara ,2004) بغرض تقويم درجة إدراك الفرد بقدرته على استخدام الإنترنت، ومع أن تطبيقات الإنترنت قد تقدمت سريعاً في السنوات الأخيرة إلا أنه يوجد عدد قليل صادق وثابت من هذه الأدوات يتناسب مع هذا التغير، وبناء على التطبيقات الرئيسية للإنترنت في عمل البحوث العلمية مثل التعامل مع محركات البحث عن المعلومات Information Searching، والاشتراك في مجموعات المناقشة Online Talking وإجراء المراسلات بالبريد الإلكتروني E-Mail وتصميم الصفحات والتسوق الإلكتروني، وبعد الإطلاع على العديد من المقياس الأجنبية مثل دراسات Eastin & LaRose (2000), , Tsai (2004). ، Wu &, Tsai (2004) , Murphy (1988) وانطلاقاً من المستجدات والمستحدثات في مهارات التعامل مع الإنترنت فقد طور (Tamara ,2004) (٢٨) عبارة لقياس فعالية الذات في الإنترنت، وقد صمم مقياس فعالية الذات في الإنترنت على غرار طريقة ليكرت ذي الخمس نقاط أمام كل عبارة سلم متدرج من خمس درجات بما يعبر عن موقف الفرد حيال العبارة. ويتراوح تقدير العبارات ما بين (١ – ٥) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم الانطباق تماماً على الفرد، بينما يشير الرقم (٥) إلى الانطباق تماماً على الفرد <u>ثبات المقياس:</u> تم حساب ثبات المقياس علي عينة موسعة قوامها (٣٠٤) طالب وطالبة من طلاب إدارة الأعمال بجامعة جنوب أسترن Southeastern اختيروا عشوائياً كمشاركين في هذه الدراسة، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبعدي فعالية التصفح، وفعالية الاتصال، والمقياس ككل (٠,٩٦، ٠,٩٤) على الترتيب.

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات المقياس على عينة تقنين الأدوات المشار إليها سابقاً بطريقة ألفا لكرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبعدي فعالية التصفح، وفعالية الاتصال، والمقياس ككل (٠,٩١، ٠,٩٣ ، ٠,٨٩) على الترتيب، بما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

- صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة التحليل العاملي، حيث كانت جميع درجات التشبع لجميع العبارات أعلى من (٠,٤٠).

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان باستخدام طريقة التحليل العاملي التوكيدي Confirmative Factor Analyses من أجل اختبار مدى وجود العوامل المكونة لمقياس فعالية الذات في الإنترنت، والتي وجدت في البحوث السابقة ، فقد أكدت نتائج التحليل عن وجود عاملين هما: فعالية التصفح في الإنترنت، وفعالية الاتصال عبر الإنترنت ، وبناء على ذلك فقد صنفت عبارات المقياس تحت هذين البعدين المشار إليهما، حيث كانت جميع درجات التشبع أعلى من (٠,٤٠) كما يوضحها الجدول التالي، مما يدلل على صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات على أبعاد مقياس فعالية الذات في الإنترنت.

جدول رقم (٣) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس فعالية الذات في الإنترنت

البعد	العبارات التي تمثله	العدد
فعالية التصفح	١،٢ ،٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧	١٧
فعالية الاتصال	٤ ، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٨	١١

جدول رقم (٤) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس فعالية الذات في الإنترنت

العبارات	التشبعات	العبارات	التشبعات
عامل فعالية التصفح في الإنترنت		عامل فعالية الاتصال عبر الإنترنت	
١	٠,٧٩	٤	٠,٨٧
٢	٠,٦٧	١٠	٠,٦٧
٣	٠,٦٩	١٢	٠,٥٤
٥	٠,٥٨	١٣	٠,٥٥
٦	٠,٧٢	١٥	٠,٦٨
٧	٠,٨٢	١٨	٠,٦٦
٨	٠,٧٣	١٩	٠,٥٩
٩	٠,٦١	٢٢	٠,٤٧
١١	٠,٨٢	٢٤	٠,٧٩
١٤	٠,٦٣	٢٦	٠,٨٥
١٦	٠,٥٨	٢٨	٠,٧٩
١٧	٠,٧٤		
٢٠	٠,٥٩		
٢١	٠,٨٢		
٢٣	٠,٧١		
٢٥	٠,٦٥		
٢٧	٠,٦٩		

٤. مقياس فعالية الذات الجمعية للمعلمين (ملحق رقم ٤) Collective Teacher Self-Efficacy: تعريب وتقنين الباحثين.

تم قياس الفعالية الجمعية باستخدام "مقياس الفعالية الجمعية" الذي قام بإعداده كل من "جودآرد" و"هوي" و"ويلفولك " .(Goddard, Hoy, & Woolfolk (2000. وهو يعد المقياس الأول الذي يقيس الفعالية الجمعية فعقب النموذج الذي وضعوه للفعالية الجمعية, تم كتابة العبارات المكونة للمقياس بحيث يتناول المعلمون كلاً من عنصري "تحليل المهمة" و"الكفاءة الجمعية". ويتكون المقياس من (٢١) عبارة أمام كل عبارة سلم متدرج من ستة درجات تعبر عن موقف الفرد حيال ثقته في قدرته على القيام ببعض المهام التعليمية. ويتراوح تقدير العبارات ما بين (١ – ٦) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم ثقة في صحة العبارة مطلقاً، بينما تشير الأرقام من (٢–٥) إلى ثقتك في صحة العبارة بدرجات متوسطة، في حين يشير الرقم (٦) إلى درجة ثقة مطلقة في صحة العبارة وقد تضمن المقياس أيضا العبارات ذات الصياغة الموجبة والسالبة. وتولد عن ذلك مقياس يتكون من أربعة أنواع مختلفة من العبارات وهي:

١- العبارات الموجبة التي تقيس الكفاءة الجمعية مثل: "المدرسون في هذه المدرسة معدون جيدا لتدريس المواد الدراسية المكلفين بتدريسها".

٢- العبارات السالبة التي تقيس الكفاءة الجمعية مثل "المعلمون هنا لا يملكون المهارات اللازمة للوصول إلى مستوى جيد من تعلم الطلاب".

٣- العبارات الموجبة التي تقيس تحليل المهمة مثل: "الفرص في هذه المدرسة تؤكد على أن الطلاب سوف يتعلمون".

٤- العبارات السالبة التي تقيس تحليل المهمة مثل: "إن نقص المواد التعليمية والمعينات في هذه المدرسة يجعل التدريس بالغ الصعوبة".

- <u>ثبات المقياس:</u> تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٥) وهو ما يعطي مؤشراً قوياً على معامل ثبات المقياس في صورته الأجنبية.

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين على نفس عينة تقنين الأدوات المشار إليها سابقاً وقد جاءت معاملات الثبات بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ (٠,٨٥)، و(٠,٧٢) على الترتيب، بما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

- <u>صدق المقياس :</u> تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة التحليل العاملي حيث قام "جودارد" وزملاؤه بعمل تحليل عاملي مبدئي للبيانات التي تم الحصول عليها من هذا المقياس وأوضح التحليل أن المقياس يتضمن عاملين, وهذان العاملان يعكسهما أبعاد الكفاءة الجمعية وتحليل المهمة للفعالية الجمعية. ومع ذلك فقد كانت الكثير من العبارات محملة على كلا البعدين من أبعاد الفعالية الجمعية. ومن ثم فقد قاموا بعمل تحليل عاملي ثاني أكدت نتائجه على أن فعالية المعلم الجمعية هي بناء أحادي يتكون من عنصري "الكفاءة الجمعية وتحليل المهمة"، وكانت جميع درجات التشبع أعلى من (٠,٤٠).

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان باستخدام طريقة التحليل العاملي التوكيدي Confirmative Factor Analyses من أجل اختبار مدى وجود العوامل المكونة لمقياس فعالية الذات الجمعية للمعلم، والتي وجدت في البحوث السابقة، فقد أكدت

نتائج التحليل سلامة البنية العاملية المتصورة لمقياس فعالية الذات الجمعية للمعلم في وجود العوامل المشار إليها في المقياس الأصلي، حيث كانت جميع درجات التشبع أعلى من (٠,٤٠) وقد عكست الأبعاد المستقلة لمقياس فعالية الذات الجمعية للمعلم التي تولدت عن بيانات الأبعاد المحددة. وقد تضمنت هذه الأبعاد عاملي الكفاءة الجمعية وتحليل المهمة. كما يوضحها الجدول التالي، مما يدلل على صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

جدول رقم (٥) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس فعالية الذات الجمعية للمعلم

العبارات	التشبعات	العبارات	التشبعات
عامل الكفاءة الجمعية		عامل تحليل المهمة	
١	٠,٨٢	١١	٠,٧٥
٢	٠,٨١	١٢	٠,٧٢
٣	٠,٥٨	١٣	٠,٧٣
٤	٠,٩١	١٤	٠,٧١
٥	٠,٧٩	١٥	٠,٧٢
٦	٠,٧٨	١٦	٠,٦٩
٧	٠,٧٩	١٧	٠,٥٦
٨	٠,٧٩	١٨	٠,٦٤
٩	٠,٧٨	١٩	٠,٧١
١٠	٠,٨٣	٢٠	٠,٦١
		٢١	٠,٥٨

٥. **مقياس أوهايو لإحساس المعلم بالفعالية الذاتية (ملحق رقم ٥): تعريب وتقنين الباحثين**

The Ohio Teachers Sense of Efficacy Scale (OSTES)

أعد هذا المقياس كل من (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001)، المقياس الأصلي يرمز له اختصارا OSTES ويتكون المقياس من ٢٤ عبارات أمام كل عبارة سلم تدريجي ذو تسعة نقاط على شاكلة مقاييس "ليكرت". حيث تعني النقطة الأولى "ولا مرة" والثانية "قليل جدا"والخامسة "قليل، والسابعة كثيراً، والتاسعة كثير جداً". وضع أمام كل عبارة مقياس متدرج من تسعة أرقام طُلب من المشاركين اختيار واحد منها. وهذه الاختيارات تقع ما بين ١ و٩ حيث تعطي الدرجة الأعلى على هذا المقياس دلالة على مستوى أعلى من الفعالية، ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات على أبعاد مقياس إحساس المعلم بالفعالية الذاتية.

جدول رقم (٦) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس إحساس المعلم بالفعالية الذاتية

البعد	العبارات التي تمثله	العدد
الفعالية في العمل مع الطلاب	١ ، ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ٢٢	٨
الفعالية في استخدام إستراتيجيات التدريس	٧، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤	٨
الفعالية في إدارة الفصل	٣، ٥ ، ٨ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢١	٨

- <u>ثبات المقياس</u>: تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل "ألفا" والذي بلغ (٠,٨٤) بالنسبة للمقياس الفرعي الخاص بالفعالية في العمل مع الطلاب، و(٠,٧٧) بالنسبة للمقياس الفرعي الخاص بالفعالية في استخدام إستراتيجيات التدريس، و(٠,٦٤) بالنسبة للمقياس الفرعي الخاص بالفعالية في إدارة الفصل، و(٠,٨٨) بالنسبة لمقياس إحساس المعلم بالفعالية الذاتية ككل.

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين على نفس عينة تقنين الأدوات المشار إليها سابقاً وقد جاءت قيم معاملات الثبات للمقياس ككل بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق ما بين (٠,٧٥)، و(٠,٨٧) على الترتيب، بما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

جدول (٧) يوضح معاملات ثبات مقياس إحساس المعلم بالفعالية الذاتية

البعد	الثبات بألفا كرونباخ	الثبات بإعادة التطبيق
الفعالية في العمل مع الطلاب	٠,٧٦	٠,٩٤
الفعالية في استخدام إستراتيجيات التدريس	٠,٧٨	٠,٩١
الفعالية في إدارة الفصل	٠,٨١	٠,٨٩
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٥	٠,٨٧

- صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة التحليل العاملي والذي أشار إلى وجود العوامل الثلاثة التالية وهي: الفعالية في العمل مع الطلاب، والفعالية في استخدام إستراتيجيات التدريس، والفعالية في إدارة الفصل، وقد كانت جميع درجات التشبع أعلى من (٠,٤٠).

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان باستخدام طريقة التحليل العاملي التوكيدي Confirmative Factor Analyses من أجل اختبار مدى وجود العوامل الثلاثة المكونة إحساس المعلم بالفعالية الذاتية، والتي وجدت في البحوث السابقة، فقد أكدت نتائج التحليل سلامة البنية العاملية المتصورة لمقياس إحساس المعلم بالفعالية الذاتية في وجود العوامل الثلاثة المشار إليها في المقياس الأصلي، حيث كانت جميع درجات التشبع أعلى من (٠,٤٠) وقد عكست الأبعاد الثلاثة المستقلة لإحساس المعلم بالفعالية الذاتية التي تولدت عن بيانات الأبعاد المحددة التي ترتبط بالتدريس. وقد تضمنت هذه

الأبعاد عامل الفعالية في العمل مع الطلاب، وعامل الفعالية في استخدام إستراتيجيات التدريس، وعامل الفعالية في إدارة الفصل. كما يوضحها الجدول التالي، مما يدلل على صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

جدول رقم (٨) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس إحساس المعلم بالفعالية الذاتية

العبارات	التشيعات	العبارات	التشيعات
عامل الفعالية في العمل مع الطلاب		عامل الفعالية في استخدام إستراتيجيات التدريس	
١	٠,٨٢	١٨	٠,٧٢
٢	٠,٤٩	٢٠	٠,٥٨
٤	٠,٥٨	٢٣	٠,٧٦
٦	٠,٧٩	٢٤	٠,٦٤
٩	٠,٧٧	عامل الفعالية في إدارة الفصل	
١٢	٠,٥٦	٣	٠,٥٩
١٤	٠,٧٣	٥	٠,٧٤
٢٢	٠,٧٥	٨	٠,٨٣
عامل الفعالية في استخدام إستراتيجيات التدريس		١٣	٠,٧١
٧	٠,٥٦	١٥	٠,٥٤
١٠	٠,٨١	١٦	٠,٤٨
١١	٠,٦٩	١٩	٠,٣٩
١٧	٠,٧٥	٢١	٠,٤٩

٦. **مقياس ثقة المعلم (ملحق رقم ٦): Teacher Confidence Scale: تعريب وتقنين الباحثين**

أعد هذا المقياس كلٌ من (Schwarzer, Matthias, 2000) وذلك كنسخة مطورة ومنقحة عن مقياس سبق إعداده عام (١٩٩٩)، ويتكون المقياس من (٣٢) عبارة أمام كل عبارة سلم متدرج من ستة درجات تعبر عن موقف الفرد حيال ثقته في قدرته على القيام ببعض المهام التعليمية. ويتراوح تقدير العبارات ما بين (١ – ٦) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم ثقة في صحة العبارة مطلقاً، بينما تشير الأرقام من (٢-٥) إلى ثقتك في صحة العبارة بدرجات متوسطة، في حين يشير الرقم (٦) إلى درجة ثقة مطلقة في صحة العبارة.

- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين

أ- طريقة إعادة التطبيق : حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥)

ب-طريقة ألفا كرونباخ : حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٢)

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين على عينة تقنين الأدوات المشار إليها سلفاً، وقد جاءت معاملات الثبات بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ (٠,٩٤)، و(٠,٧٩) على الترتيب، بما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

- صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريق الصدق التمييزي Discriminate validity فقد ارتبط المقياس ارتباطاً موجباً بدرجات مقياس تقدير الذات والتفاؤل optimism كما ارتبط ارتباطاً سلبياً بمقياس القلق والاكتئاب Depression.

- أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بحساب معامل صدق المقياس بطريق الصدق التمييزي Discriminate validity فقد ارتبط المقياس ارتباطاً موجباً بدرجات مقياس التفاؤل optimism من إعداد وتقنين أحمد محمد عبد الخالق وقد جاء مقداره (٠,٨٩) كما ارتبط ارتباطاً سلبياً بمقياس القلق إعداد "سبيبيلجر" وتقنين أحمد محمد عبد الخالق وقد جاء مقداره (-٠,٩٢) مما يدلل على صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

٧. الاختبار التشخيصي مرجعي المحك للمعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية والنفسية إعداد صلاح الدين محمود علام (١٩٩٥):

يهدف الاختبار لقياس تمكن طلاب الدراسات العليا بكليات التربية والآداب المتخصصين في التربية وعلم النفس من المعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطة البحوث التربوية والنفسية وقد اشتمل في صورته المبدئية على (٣٢) مفردة اختيار من متعدد لكل منها خمسة بدائل أحدهم الإجابة الصحيحة ولا تعتمد إجابة إحدى هذه المفردات على إجابة المفردات الأخرى، وهو ما يتطلبهما نموذج راش والذي يحدد مستويات تمكن الطلاب من الأهداف المتعلقة بهذه المعارف الأساسية ، ويقيس الاختبار (٣٠) هدفاً سلوكياً يتعلق بالمعارف الأساسية التي تحدد نطاق الأهداف السلوكية المراد قياسها .

صدق الاختبار:

- الصدق الوصفي للاختبار: وقد تحقق المؤلف من ذلك اعتماداً على أحكام مجموعة مكونة من (٦) أساتذة في علم النفس والتربية وقد جاء متوسط نسب الاتفاق المئوية لاستجابتهم بنعم (٩٧,٩% ، ٨٤,٣% ، ٩٦,٤%) على الترتيب.

- إعادة تدريج الاختبار باستخدام نموذج راش: على عينة مكونة من (٤٨) طالباً من طلاب الدراسات العليا ببعض كليات التربية في مصر بهدف تحرير القيم تقديرية لصعوبة المفردات Item Difficulties من أثر تباين خصائص عينة الطلاب، وتحرير القيم التقديرية لقياسات الأفراد Persons Measurements من أثر تباين خصائص عينة المفردات.

- كما تمت تقييم جودة مطابقة البيانات لنموذج راش باستخدام طريقة CALFIT وتحليل الفروق المعيارية ذات الدلالة الإحصائية ووُجد عدم مطابقة أربع مفردات للنموذج تم استبعادها لعدم فاعليتها في قياس متغير المعارف الأساسية في كتابة خطة البحوث وبذلك أصبح عدد مفردات الاختبار التي تطابق النموذج (٢٨) مفردة وهي التي اعتمد عليها الباحثان في قياس هذا المتغير.

ثبات الاختبار:

- ثبات العينة: Sample Reliability وقد تم حسابه باستخدام الصيغة الرياضية التالية $R= G^2 / (1+G^2)$ حيث يشير الرمز (G) إلى النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية المحررة لقياسات الأفراد ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم، (R) هو معامل ثبات الاختبار.

- ثبات الاختبار: Test Reliability ويشير إلى مقدرة المفردات على الفصل بين أفراد العينة أو التميز بينهم اعتماداً على القيم التقديرية للقياسات التي تم الحصول عليها وقد تم حسابه باستخدام الصيغة الرياضية التالية $R= G^2 / (1 + G^2)$، حيث يشير الرمز (G) إلى النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية المحررة لقياسات المفردات ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم.

- وقد بلغت قيمة الثبات المتعلق بكل من العينة والمقياس باستخدام الصيغة الرياضية السابقة (٠,٩٢١)، (٠,٨١٩) على الترتيب، وهما قيمتان مرتفعتان تدل الأولى على كفاية عينة الأفراد في الفصل بين المفردات، وتدل الثانية على كفاية عينة المفردات في الفصل بين الأفراد، وبالتالي التمييز بين مستوى المعارف الأساسية في كتابة خطة البحوث لدى هؤلاء الأفراد.

نتائج الدراسة

* النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي ترجع إلى متغير النوع (طلبة – طالبات) لصالح الطلاب".

جدول رقم (٩) اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي بين طلبة وطالبات الدراسات العليا

متغيرات البحث	النوع	ن	م	ع	ت	الدلالة
فعالية الذات البحثية	طلبة	٤٠	٩٢,٢٥	٩,٥٣	١,٦٨	غير دالة
	طالبات	٦٧	٩٦,٥٥	١٤,٣٩		
فعالية الذات في الإنترنت	طلبة	٤٠	٨٧,٦٧	١٠,٢٣	١,٥٢	غير دالة
	طالبات	٦٧	٩١,٨٠	١٥,١٦		
فعالية الذات العامة	طلبة	٤٠	٣١,١٢	١٢,١٦	٠,٩١	غير دالة
	طالبات	٦٧	٢٨,٣٤	١٦,٩١		
فعالية الذات الجمعية	طلبة	٤٠	٦٤,٩٧	٢٤,٤٤	١,٣٤	غير دالة
	طالبات	٦٧	٥٨,١٩	٢٥,٥٦		

متغيرات البحث	النوع	ن	م	ع	ت	الدلالة
الإحساس بالفعالية الذاتية	طلبة	٤٠	١٤٧,٨٠	١٠,٣٩	١,٢٧	غير دالة
	طالبات	٦٧	١٥٢,٠١	١٥,٣٥		
الشعور بالثقة	طلبة	٤٠	١٥٣,٤٥	١٤,٠١	٠,٤٨	غير دالة
	طالبات	٦٧	١٥١,٠١	١٨,٥٤		
كفايات الأداء البحثي	طلبة	٤٠	٢١,٨٢	٦,٢٢	١,٥١	غير دالة
	طالبات	٦٧	٢٠,١٦	٥,٠١		

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متغيرات معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي مما يؤكد عدم صحة الفرض الأول والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي ترجع إلى متغير النوع (طلبة – طالبات) لصالح الطلاب"

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتقارب مستويات الطلبة والطالبات في معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي خصوصاً لدى طلبة وطالبات كلية التربية بدمنهور بحكم تلقي كل من الطلاب والطالبات نفس مستويات التعزيز من بيئة التدريب على البحث حيث لا توجد تفرقة في المعاملة بين كلا النوعين فضلاً عن شعور الفتيات بالرغبة في منافسة الطلاب وإظهار الندية لهم في مهارات البحث العلمي والإقبال عليه وقد ظهر هذا جليا في كل من متغيرات فعالية الذات في البحث ، وفعالية الذات في الإنترنت، وفعالية الذات العامة، وفعالية الذات الجمعية، ومستوى الإحساس بالفعالية الذاتية، والشعور بالثقة، وكفايات الأداء البحثي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Pajares, & Miller (1994، وكذلك دراسة كل من "يوا وتيزي" (Wu & Tsai , 2004, 2989-2996)، وعلى الرغم من

وجود بعض الدراسات التي أشارت إلى أن معتقدات الفعالية الذاتية ترتبط بالجنس إلا أنــه يمكن تفسير ذلك بأن هناك بعض المتغيرات مثل عمليات التنشئة الاجتماعيــة وتوقعــات الدور وعمر الفرد قد تكون لعبت دوراً مكن الجنس في أن يكون متغيراً له صلة بمعتقدات الفعالية ، ولربما بنظرة فاحصة للعوامل السابقة في بيئة عينة البحث الحالي مــن طــلاب الدراسات العليا بكلية التربية بدمنهور يمكن القول إن هذه العوامل لم يكن لها تــأثير دال على معتقدات فعالية الذات يُفضي إلى وجود فروق بين الجنسين. وفي ضوء هذه النتيجــة فسوف تتم معالجة نتائج الفرضين الثاني والثالث على نحو إجمالي حيث لم يتضح وجــود فروق بين الجنسين في متغيرات هذا البحث.

وعموماً يجب أن تهدف الدراسات المستقبلية لمزيد من البحــوث حــول تــأثير الفروق بين الجنسين في معتقدات فعالية الذات الأكاديمية وفي دقة التصورات الذاتية وفي التأثيرات المحتملة لفعالية الذات على الاختيارات والإصرار والمثابرة.

* النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

والذي ينص على أنه " تسهم معتقدات فعالية الذات في كفايات الأداء البحثي لدى عينة طلاب الدراسات العليا.

جدول رقم (١٠) يوضح مصفوفة الارتباط بين معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي

المتغيرات	م١	م٢	م٣	م٤	م٥	م٦	م٧
كفايات الأداء البحثي م١	-----						
فعالية الذات في البحث م٢	** ٠,٥٨٦	-----					

المتغيرات	م١	م٢	م٣	م٤	م٥	م٦	م٧
فعالية الذات في الإنترنت م٣	** ٠,٦٩٧	** ٠,٦٥٤	-----				
فعالية الذات الجمعية م٤	** ٠,٧٠١	** ٠,٦٢٣	** ٠,٧٧٣	-----			
فعالية الذات العامة م٥	** ٠,٧٦٠	** ٠,٦٤٣	** ٠,٨٧٢	** ٠,٧٩٥	-----		
الإحساس بالفعالية الذاتية م٦	** ٠,٥٧٨	** ٠,٧١٠	** ٠,٦١٧	** ٠,٦٤٥	** ٠,٦٢٥	-----	
الشعور بالثقة م٧	** ٠,٠٥٣	** ٠,٧٨٩	* ٠,١٩٦	* ٠,٢١٤	٠,١٢٨	** ٠,٢٥٦	---

يشير الرمز (**) إلى دلالة الارتباط عند مستوى (٠,٠١) ، كما يشير الرمز (*) إلى دلالة الارتباط عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كفايات الأداء البحثي وكل من: (فعالية الذات في البحث، وفعالية الذات في الإنترنت، وفعالية الذات الجمعية، وفعالية الذات العامة، والإحساس بالفعالية الذاتية، والشعور بالثقة).
- وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين فعالية الذات في البحث وكل من: (فعالية الذات في الإنترنت، وفعالية الذات الجمعية، وفعالية الذات العامة، والإحساس بالفعالية الذاتية ، والشعور بالثقة).
- وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين فعالية الذات في الإنترنت وكل من: (فعالية الذات الجمعية، وفعالية الذات العامة، والإحساس بالفعالية

الذاتية) بينما ارتبطت بمتغير الشعور بالثقة ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

- وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين فعالية الذات الجمعية وكل من: (فعالية الذات العامة، والإحساس بالفعالية الذاتية) بينما ارتبطت بمتغير الشعور بالثقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).
- وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين فعالية الذات العامة والإحساس بالفعالية الذاتية ، بينما لم لا يوجد ارتباط دال بينها وبين متغير الشعور بالثقة.
- وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الإحساس بالفعالية الذاتية والشعور بالثقة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من جودراد وجودارد Goddard. & Goddard, (2001) حيث أشارت إلى أن الفعالية الذاتية للمعلم تكون أعلى بالنسبة للمدارس التي تكون فيها الفعالية الجمعية عالية وينعكس ذلك على كل من الإحساس بالفعالية الذاتية لدي المعلمين والأداء الآكاديمي لطلاب هذه المدارس.

جدول رقم (١١) يوضح نموذج تحليل انحدار التباين لمعتقدات فعالية الذات على كفايات الأداء البحثي

السودج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	١٠٦٥٩,٠٥٠	٦	١٧٧٦,٥٠٨	٥٨٢,٢١٢	٠,٠١
البواقي	٣٠٣,٥٦٧	١٠٠	٣,٠٣٦		
الكلي	١٠٩٦٢,٦١٧	١٠٦			

يتضح مما سبق دلالة قيمة (ف) مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في كفايات الأداء البحثي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.986)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.972)، وقيمة معامل التحديد المصححة (R^2=0.971)، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (٩٧,١%) من التباين الكلي لكفايات الأداء البحثي، أما النسبة المتبقية وقدرها (٢,٩%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث .والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمعتقدات فعالية الذات في كفايات الأداء البحثي.

جدول رقم (١٢) يوضح الإسهام النسبي لمعتقدات فعالية الذات في كفايات الأداء البحثي

متغيرات النموذج	معامل بيتا (β)	ت	الدلالة
فعالية الذات البحثية	٠,٤٢٩	١٦,٢٥٥	٠,٠١
فعالية الذات في الإنترنت	٠,٤٣٦	١٥,٢٩١	٠,٠١
فعالية الذات الجمعية	٠,٤٣٢	٥٥,٤٢	٠,٠١
فعالية الذات العامة	٠,١٣١	٣,٧٨٧	٠,٠١
الإحساس بالفعالية	٠,٠١٥	٠,٥١٣	غير دالة
الشعور بالثقة	٠,٠١٢	٠,٤٥٦	غير دالة

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي:

كفايات الأداء البحثي = ٠,٤٢٩ فعالية الذات البحثية + ٠,٤٣٦ فعالية الذات في الإنترنت + ٠,٤٣٢ فعالية الذات الجمعية + ٠,١٣١ فعالية الذات العامة.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات معتقدات فعالية الذات في التنبؤ بكفايات الأداء البحثي والتي تشير إلى إسهام دال لكل من فعالية الذات البحثية ، وفعالية الذات في الإنترنت، وفعالية الذات الجمعية ، وفعالية الذات العامة في التنبؤ بكفايات الأداء البحثي.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما ذهب إليه كل من Goddard. Hoy, Woolfolk (2000) Pajares (2002), من أن الأفراد ذوي معتقدات فعالية الذات المرتفعة يتميزون بعدد من الخصائص تسهم بصورة مباشرة وغير مباشرة في رفع مستوى الأداء البحثي عن غيرهم من الأفراد ذوي معتقدات فعالية الذات المنخفضة والتي من أهمها:-

- أنهم ينظرون إلى المهام أو المشكلات التي تواجههم على أنها تمثل نوعاً من التحدي يجب السيطرة عليه أكثر من كونها تهديدات يجب تجنبها، على عكس الأفراد ذوي الفعالية المنخفضة فيرون أن الأشياء أصعب مما عليه بالفعل وهذا يخلق ضغطاً ونظرة ضيقة لرؤية أفضل الطرق للتعامل مع المشكلات والوصول إلى مستوى الأداء المأمول.
- يملكون اهتماماً حقيقياً ويغمرون Engrossment أنفسهم بعمق في النشاطات ، ويضعون لأنفسهم أهدافاً يتحدونها، كما أنهم يُحفزون أنفسهم في مواجهة الفشل.
- يُغطون بسرعة إحساسهم بالفعالية عقب الفشل، ويعزون الفشل إلى الجهد غير الكافي أو نقص المعلومات والمهارات المطلوبة للموقف.
- أن الأفراد الذين يفتقدون الثقة في المهارات التي يمتلكونها يكونون أقل احتمالية للمشاركة في المهمات التي تتطلب هذه المهارات. ويستسلمون بسرعة عندما يواجهون صعوبة.

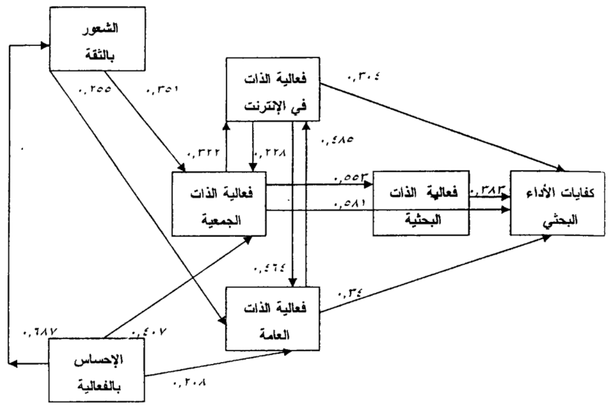
ولهذا تعتبر معتقدات فعالية الذات محدداً قوياً ومنبأ لمستوى الإنجاز والأداء الذي يُحققه الفرد في النهاية.

كما أظهرت معادلة التنبؤ عدم إسهام كل من متغيري الإحساس بالفعالية، والشعور بالثقة في التنبؤ بكفايات الأداء البحثي على الرغم من إمكانية وجود دور لهما في التأثير غير مباشر على كفايات الأداء البحثي من خلال تأثيرهم على معتقدات فعالية الذات التي أظهرت إسهاماً واضحاً في التنبؤ بكفايات فعالية الذات، وهذا ما يمكن توضيحه من خلال نموذج تحليل المسارات الذي يكشف عن التأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات البحث وهو ما سوف يتضح من خلال مناقشة نتائج الفرض الثالث في هذا البحث.

* النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "يوجد تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر بين معتقدات فعالية الذات وكفايات الأداء البحثي كما يحدده نموذج تحليل المسارات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمَّ استخدام أسلوب تحليل المسارات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية Lisrel 8 من إعداد Jorskog & Sorbom (1993) وقد تم بناء النموذج السببي للكشف عن علاقات التأثير والتأثر المباشر وغير المباشر بين متغيرات معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة في مجال علم النفس التربوي، ونظرية التعلم المعرفية الاجتماعية لـ"باندورا" من أن تصورات الفرد ومعتقداته عن فعاليته الذاتية تتضمن الأداء الفعلي له ومقدار الجهد والمثابرة في أداء المهام والأنشطة، وأن معتقدات الذات ترتبط بالأداء البحثي ومهاراته (Lane &Lane, 2001, Lane, Devonport ,Milton, & Williams,2003) وقد أظهرت نتائج التحليل النهائية النموذج التالي:-



شكل (٢) نموذج تحليل المسار لعلاقات التأثير والتأثر بين معتقدات فعالية الذات والأداء البحثي

يتضح من الشكل السابق ما يلي:

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات في البحث على كفايات الأداء البحثي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٨٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٠٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات في الإنترنت على كفايات الأداء البحثي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٠٤) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٩٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات العامة على كفايات الأداء البحثي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٤) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات الجمعية على كفايات الأداء البحثي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٥٨١) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للإحساس بالفعالية الذاتية على كفايات الأداء البحثي مقداره (٠,٥٦١) وذلك من خلال التأثير على متغيرات فعالية الذات في الإنترنت وفعالية الذات العامة وفعالية الذات في البحث والتي تسهم بدورها في التأثير على كفايات الأداء البحثي.
- وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للشعور بالثقة على كفايات الأداء البحثي حيث مقداره (٠,١٦٧) وذلك من خلال متغيرات فعالية الذات في الإنترنت وفعالية الذات العامة وفعالية الذات في البحث والتي تسهم بدورها في التأثير على كفايات الأداء البحثي.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات الجمعية على فعالية الذات في البحث حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٥٥٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٧).
- وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات في الإنترنت على فعالية الذات في البحث مقداره (٠,٦٠٩).

- وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات العامة على فعالية الذات في البحث مقداره (٠,٥٩).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات في الإنترنت على فعالية الذات العامة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٦٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٠٨).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بالفعالية الذاتية على فعالية الذات العامة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٠٨)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤١٧).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للشعور بالثقة على فعالية الذات العامة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٥٥)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١٢٧).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات في الإنترنت على فعالية الذات الجمعية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٢٨)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٤١).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للشعور بالثقة على فعالية الذات الجمعية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٥١)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٣٧).

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بالفعالية الذاتية على فعالية الذات الجمعية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٠٧)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٣٨).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات الجمعية على فعالية الذات في الإنترنت حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٢٢)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٥١).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لفعالية الذات العامة على فعالية الذات في الإنترنت حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٨٥)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٨٧).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بالفعالية الذاتية على الشعور بالثقة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٦٨٧)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (- ٠,٤٣١).

توصيات وتضمينات تربوية

عن دور معتقدات فعالية الذات في جودة الأداء البحثي

- أظهرت النتائج المستمدة من بحوث فعالية الذات أن الأحكام المخصصة عن القدرة هي أفضل منبئات بما يرتبط بها من أداء مقارنة بالأحكام العامة بالأداء وهو ما يتفق مع ما افترضه "باندورا" .Bandura, (1977, 1986, 1993, 1995, 1997). ونتيجة لذلك إذا كان الهدف من دراسة معينة هو زيادة التنبؤ بالأداء البحثي أو المساعدة على التمييز بين فعالية الذات وغيرها من بناءات التوقع أو المعتقدات الذاتية فإن الأسئلة البحثية يجب أن يتم صياغتها بطريقة تهتم بقياس فعالية الذات بطريقة محددة وبطريقة تحسن أيضا من التوافق بين فعالية الذات والعوامل المسهمة فيها لإسهامها غير المباشر في الأداء البحثي مثل متغيرات الثقة والإحساس بالفعالية.

- ويمكن القول بأن معتقدات فعالية الذات التي تم قياسها عند مستويات متنوعة من التحديد يمكن أن تكون نافعة خارج المجال البحثي (الخاص بفعالية الذات) كأدوات تشخيصية وتقويمية. فمن الممكن أن تقدم هذه الأدوات للمعلمين والمرشدين معلومات فيما يتعلق بميول الطلاب ويمكن أن تكون نتائج تطبيق هذه الأدوات مفيدة في فهم التأثيرات الانفعالية على الأداء.

- ويمكن أن يحدث التعميم أيضا عندما يتم اكتساب المهارات المطلوبة لإنجاز أنشطة غير متشابهة معا وفي المجال البحثي نجد أنه يمكن تعميم فعالية الذات في كتابة البحوث لدى طلاب الدراسات العليا إذا كانت المهارات المطلوبة قد تم

تعليمها وتعلمها بصورة كافية في إطار تفعيل جيد لكافة عناصر بيئة التدريب على البحث.

- ويجب أن نلقي الضوء أيضا على بعض النتائج المستمدة من علم النفس المعرفي والتي تظهر أن الطلاب غالبا ما تكون لديهم صعوبة كبيرة في نقل الإستراتيجيات والأنواع المتعددة من المعرفة عبر المجالات البحثية المختلفة. ومع ذلك فإن النتائج تدل على أن معتقدات الفعالية يمكن أن تيسر استخدام الإستراتيجيات أو الوظائف المعرفية المناسبة التي تتطلبها مهام الأداء البحثي. فمن الممكن بالطبع القول إنه على الرغم من أن استخدام الإستراتيجيات أو الوظائف المعرفية قد لا يكون من السهل انتقاله إلا أن المعتقدات التي تصاحب هذه العمليات المعرفية قد تكون أسهل في الانتقال. وهذا ما يدفع للقول بان المكونات المعرفية والقائمة على المعرفة والمطلوبة لتنفيذ نشاط ما أو مهمة معينة قد تنتقل بصعوبة من نشاط لآخر مقارنة بالمكونات الخاصة بالمعتقدات والذي يساعد على بذل الجهد وتوليد الإصرار اللازمين لأداء النشاط الجديد.

في مجال فعالية الطلاب:

- العمل على تنمية معتقدات فعالية الذات لدى الطلاب إذا أنه لا يمكنهم إنجاز المهمات دون أن تتوافر لديهم القدرة على إنجازها, أي ببساطة من خلال الاعتقاد بأنهم يستطيعون عملها. فالمعتقدات كما لاحظ "بيرز" هي عبارة عن "قواعد للأداء". وبقدر ما تصبح هذه المعتقدات بمثابة القواعد الداخلية التي يتبعها الأفراد فإنها تحدد مقدار الجهد والمقاومة والمثابرة المطلوبة لتحقيق المهمة على أفضل

وجه بالإضافة لأنها تحدد الإستراتيجيات التي سوف يستخدمها الأفراد Lane
.,Lane , (2001 , 687-691)

في مجال فعالية المعلم:

- لقد ذكر الباحثون أن معتقدات المعلمين عن الفعالية الشخصية تؤثر على الأنشطة التعليمية لديهم وعلى توجهاتهم نحو العملية التعليمية. فعلى سبيل المثال نجد أن إحساس معلمي ما قبل الخدمة بالفعالية يرتبط بمعتقداتهم حول ضبط الطلاب.(Soodak, Podell, (1993,1997 وعليه فيمكن أن تتنبأ فعالية المعلم بتحصيل الطلاب ومعتقدات التحصيل لدى الطلاب في العديد من المجالات والمستويات الدراسية-Midgley. Feldlaufer, & Eccles, (1989 , 251 .Anderson, Greene, & Loewen, (1988,158-162), 254) وهناك حاجة أيضا لدراسة المتغيرات الأخرى التي ترتبط بفعالية المعلم بالإضافة لفهم كيف أن هذه المعتقدات تؤثر على متغيرات النتيجة التربوية مثل الممارسات التعليمية لدى الطلاب، كما أظهرت دراسة كل من Goddard, (2001, 467-472) Goddard, Hoy, Woolfolk (2000,479 -483) أهمية عامل فعالية الذات الجمعية لدى المعلمين في التأثير على تحصيل طلابهم فضلاً عن دورها في الفعالية الذاتية لدى الطلاب والمعلمين أنفسهم في العمل مع الطلاب والممارسات التدريسية وفي إدارة الفصل وضبطه.

- ومن المفيد دراسة كيف يقوم المعلمون بالربط بين المعتقدات والأفعال وتحت أي من الظروف يمكن أن تتسبب معتقدات فعالية المعلم المتشابهة في مستويات مختلفة من الأداء. وأيضا – إذا كان من الصعب تغيير المعتقدات – فمن المهم

دراسة كيف يمكن زيادة فعالية المعلم المنخفضة ؟ وإذا كانت معتقدات الفعالية مهمة لعملية التدريس فكيف يمكن أن تكون هذه المعتقدات بؤرة تركيز واضحة لبرامج إعداد المعلم؟

- تمثل فعالية المعلم بناءً مهما في مجال إعداد المعلم وعليه يجب الاستمرار في دراسة كيفية تنمية معتقدات الفعالية لدى المعلم والكشف عن العوامل التي تساهم فيها وتساعد وبشكل إيجابي في العديد من المجالات، وكيف أنه يمكن أن تساعد برامج إعداد المعلم معلمي ما قبل الخدمة على تكوين مستوى عالٍ من فعالية المعلم. فالمعتقدات تعمل كمرشح (فلتر) من خلاله يتم تفسير الظاهرة الجديدة التي يتعرض لها المعلمون (التدريس), وتؤثر هذه المعتقدات على أدائهم اللاحق وتشكل لديهم منهجية مميزة لثقافة التغيير والتطوير.

في مجال الاختيار الآكاديمي والمهني:

- أظهرت نتائج العديد من الدراسات الدور الوسيط لمعتقدات فعالية الذات في اختيار التخصص الأكاديمي ونوعية الوظيفة. فبصورة عامة أوضحت النتائج أن معتقدات فعالية الذات تؤثر على قرارات اختيار تخصصات الكلية والوظائف لدى طلاب الكلية Loup, Ellett (1993) , Meijer, Foster (1988)., Landino, Owens, (1988, 1-14). فالطلاب غير المتخرجين يختارون التخصصات ومن ثم الوظائف التي يشعرون بأنهم أكثر كفاءة فيها ويبتعدون عن التخصصات والوظائف التي يشعرون أنهم أقل كفاءة فيها أو أنهم غير قادرين على التكملة فيها. فقد كشفت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة مثل Lent, Brown, & Pajares, Miller. (1994, 193-201) , .Larkin, (1986, 265-269).

Panagos, DuBois, (1999 , 25-34) عن دور معتقدات فعالية الذات في اختيار التخصص الدراسي، فاختيار تخصص الرياضيات لدى طلاب الكلية يُعد منبأ أكثر قوة باهتماماتهم في الرياضيات واختيارهم لمقررات وتخصصات الرياضيات مقارنة بأي من التحصيل السابق لديهم في الرياضيات أو توقعاتهم عن نتيجتهم في الرياضيات. كما أوضح الباحثون أن الطلاب الذكور لديهم مستوى أعلى من فعالية الذات في الرياضيات مقارنة بالطالبات. وفي الكثير من الحالات وجد أن الفتيات يبتعدن عن مقررات ومهن الرياضيات لأنهن يعطين تقديرات منخفضة لقدرتهن في الرياضيات بدلا من أن يكون سبب هذا الابتعاد افتقارهن للكفاءة أو المهارة.

في مجال بحوث معتقدات فعالية الذات:

- هناك حاجة لمزيد من المعلومات التي تحدد كيفية استخدام طلاب الدراسات العليا من مستويات أكاديمية مختلفة لمصادر المعلومات المتعلقة بالفعالية الذاتية وإجراء المزيد من البحوث الطولية التي تقُيم فعالية الذات وذلك من أجل تطوير معتقدات فعالية الذات العامة والبحثية والجمعية لديهم بغية الوصول لفهم أفضل عن تطور معتقدات فعالية الذات والعوامل النمائية المسهمة في فعالية الذات. ولأن الطلاب يحكمون على قدراتهم بصورة جزئية من خلال مقارنة أدائهم بأداء الآخرين فإن الدراسات المستقبلية يجب أيضا أن تقوم بدراسة تأثير الزملاء على تطوير معتقدات فعالية الذات بالإضافة للمعلومات الاجتماعية المقارنة التي يجدها الطلاب أكثر نفعا في تكوين وتطوير هذه المعتقدات .

- في أغلب الدراسات كان يتم تقييم إحساس المعلمين بالفعالية بصورة أساسية من خلال اثنين من العوامل : الإحساس بفعالية الشخصية والإحساس بفعالية التدريس . حيث يشير العامل الأول إلى تقييم المعلمين لكفاءتهم الشخصية كمعلمين , أما العامل الثاني فهو يشير إلى أن توقعات المعلمين بأن ما يقومون به من تدريس يمكن أن يؤثر على تعلم الطلاب. وقد وجد "جوسكي" و"باسارو" Guskey, Passaro, (1994 , 629-631). أن هذين العاملين لا يمثلان فعالية عامة للتدريس في مقابل فعالية شخصية للتدريس ولكنهما يمثلان فعالية داخلية في مقابل فعالية خارجية بشكل يشابه قياسات مركز التحكم. وإذا كان الأمر كذلك , فقد يكون من المفيد دراسة ما الذي يقيسه هذان العاملان؛ وعلاوة على ذلك نجد أن أدوات فعالية المعلم تطلب بصورة نمطية من المعلمين أن يعبروا عن أحكامهم حول مستوى ثقتهم في بعض القضايا من نوعية إدارة الفصل وتأثير الخلفية العائلية للطلاب على تعلمهم وعندئذ يقومون بمقارنة الدرجة المركبة (الكلية) لهذه الأحكام بالنتائج مثل المؤشرات على تحصيل الطلاب أو الممارسات التدريسية المتنوعة.

توصيات وبحوث مقترحة:

هناك حاجة لمزيد من الدراسات التي تحدد إلى أي مدى تؤثر معتقدات فعالية الذات على الأداء عبر المجالات البحثية والمستويات الأكاديمية المتنوعة, كذلك هناك حاجة لمزيد من الدراسات التي تتناول كيفية تكون معتقدات مختلفة على الرغم من تشابه القدرة والأداء.

كما أن هناك حاجة خاصة لهذه البحوث في المستويات الآكاديمية الأدنى وبخاصة في تلك المستويات التي عندها تبدأ هذه النوعية من المعتقدات الذاتية في التكون. وما يزال اكتشاف العلاقة بين أحكام الفعالية وتقدير هذه الأحكام ومنجزات الأداء والتأثيرات المُفترضة لمعتقدات فعالية الذات مجالا واعدا للبحث.

واستكمالاً للجهد البحثي الحالي في محاولة استقصاء تأثير معتقدات فعالية الذات على الأداء البحثي توصّي الدراسة الحالية بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول النقاط التالية:-

- تطوير مقاييس فعالية الذات نتيجة للتطور المتلاحق والسريع لمهارات البحث والإنترنت وبيئة التدريب على البحث فإننا بحاجة لتطوير مقاييس معتقدات فعالية الذات كل فترة وعدم الركون إلى محتوى ثابت للمقياس حتى تعكس المقاييس درجة عالية من الصدق في القياس ومنها إجراء دراسة تحقيقية للبنية العاملية لكل من معتقدات فعالية الذات في الإنترنت، ومعتقدات فعالية الذات الجمعية، ومعتقدات فعالية الذات في البحث، ومعتقدات فعالية الذات في التدريب، ومعتقدات فعالية الذات في الرياضيات ، ومعتقدات فعالية الذات الآكاديمية.
- دراسة مقارنة للفعالية الذاتية بين معلم العاديين ومعلم غير العاديين (الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة)، والعلاقة التفاعلية بين أساليب مواجهة الضغوط والأساليب المعرفية وأساليب حل المشكلات ومعتقدات فعالية الذات لدى كل من المعلم والمتعلم.
- دراسة التأثيرات المحتملة لفعالية الذات على المثابرة الآكاديمية لدى كل من المعلم والمتعلم.

المراجع

١. أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٦): دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢. جابر محمد عبد الله (٢٠٠١): الكفاءة الذاتية في الكمبيوتر وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى أخصائي ومعلم الكمبيوتر، القاهرة، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٧)، العدد (١،٢)، ص ص ١٩٥- ٢٥١.

٣. حجاج غانم أحمد عليّ (٢٠٠٤): أثر الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة كناتج لبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٤. راوية محمود حسين دسوقي (١٩٩٥): فعالية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات، الزقازيق، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد (٢٤)، الجزء (١)، ص ص ٢٦٩- ٢٩٠.

٥. رمضان محمد رمضان (٢٠٠٤): مدى فعالية برنامج تدريبي في تحسين فعالية الذات الرياضية وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، الكويت، مجلة الطفولة العربية، المجلد (٥)، العدد (٢٠)، ص ص ٢١١- ٢٤٧.

٦. سبيلبيرجر، جورستس، لوشين. فاج جاكوبز (١٩٩٢): قائمة القلق: الحالة والسمة، تعريب وإعداد أحمد محمد عبد الخالق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٧. **الشناوي عبد المنعم زيدان، وعزت عبد الحميد حسن (١٩٩٦): قلق الكمبيوتر وفعالية الذات في الكمبيوتر والتحصيل فيه لدى طلاب وطالبات الجامعة،** الزقازيق، مجلة كلية التربية، **جامعة الزقازيق، العدد (٢٧)**، الجزء (١)، **ص ص ٩- ٥٥.**

٨. **صلاح الدين محمود علام (١٩٩٥):** الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، **ط ١، القاهرة، دار الفكر العربي.**

٩. **عبد العال حامد عجوة (١٩٩٣): فعالية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز،** طنطا، مجلة كلية التربية، **جامعة طنطا، العدد (٩)، ص ص ٣١٩- ٣٩١.**

١٠. **عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩) النموذج البنائى لفعالية الذات في البحث وبيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحوهُ لدى طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه،** الزقازيق، مجلة كلية التربية، **جامعة الزقازيق، العدد (٢٧)، الجزء (١)، ص ص ١٩- ٦٥.**

11. **Anderson, R.N., Greene, M.L., & Loewen, P.S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement.** The Alberta Journal of Educational Research, **34, 148-165.**

12. **Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.** Psychological Review, **84, 191-215.**

13. **Bandura, A. (1986).** Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. **Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.**

14. **Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.** Educational Psychologist, **28, 117-148.**

15. **Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.),** Self-efficacy in changing societies. **New York: Cambridge University Press (pp. 1-45).**

16. **Bandura, A. (1997).** Self-efficacy: The exercise of control. **New York: W.H. Freeman.**

17. Bishop, Rosean, M. (1993). **Prediction of Research self-efficacy and future research involvement , ERIC, Document No.** ED370026

18. **Brennan, M.D., Robison, C.K. & Shaughnessy, M.F. (1996). Gender comparison of teachers'' sense of efficacy.** Psychological Reports, **78, 122-134.**

19. Brousseau, B. A, Book, C., & Byers, J. L. (1988). **Teacher beliefs and the cultures of teaching.** Journal of Teacher Education, **36(6), 33-39.**

20. **Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G., & Brockmeier, L. L. (1991) A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, **Chicago. 31**

21. **Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre- and in-service teachers in Scotland and America.** Education, **117, 2-12.**

22. **Eastin, M.S. & LaRose , R.(2000) . Internet self-efficacy and the psychology of digital divide .** Journal of Computer-Mediated Communication, 6(1). **Retrieved May 2, 2001, from http://www.ascusc.org/jcmc/vo16/issue1/aestin.html.**

23. **Forester ,M. , Kahn , J.H.(2004). Factor Structures of three measures of research self-efficacy .** Journal of career assessment **.12(1) , 3-16.**

24. **Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation.** Journal of Educational Psychology, **76, 569-582.**

25. **Goddard, R.D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement.** Journal of Educational Psychology, **93, 467-476.**

26. **Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement.** American Educational Research Journal, **37, 479-507.**

27. **Goddard, R.D., & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools.** Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, **Seattle.**

28. **Guskey, T.R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions.** American Educational Research Journal, **31, 627-643.**

29. **Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools.** The Elementary School Journal **93, 356-372.**

30. **Jorskog, F., Sorbom, D. (1993).** LISREL 8 , Structural Education Molding with the Simples Command Language . **Hill sdale , New Jersey : Lawrence Erilbaum Associate.**

31. **Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities.** Learning Disability Quarterly, **25, 88-102.**

32. **Landino, R. A. and Owens, S.V. (1988). Self-efficacy in university faculty.** Journal of Vocational Behavior, **33, 1-14.**

33. **Lane, A.M., Hall, R. and Lane, J (2002): Development of A measure of Self-efficacy specific to statistic courses in sport .** Journal of Hospitality , Leisure , Sport and Tourism Education , **1(2) , 47-56.**

34. **Lane, J. &Lane, A.M., (2001): Self-efficacy and Academic Performance.** Social behaviour and personality , **29(6) , 687-694.**

35. **Lane, A. M., Devonport, T. J., Milton, K. E. & Williams, L. C. (2003): Self-efficacy and Dissertation Performance Among Sport Students.** Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, **2(2), 59-66.**

36. **Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options.** Journal of Counseling Psychology, **33, 265-269.**

37. **Loup, K. S. & Ellett, C. D. (1993).** The Teacher Self and Organizational Efficacy Assessment (TSOEA). **Baton Rouge, LA: College of Education, Louisiana State University.**

38. **Marsh, H. W., Walker, & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy.** Contemporary Educational Psychology .**16, 331-345.**

39. **Meijer, D., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance.** Journal of Special Education, **22, 378-385.**

40. Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S., (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. Journal of Educational Psychology, 81(2), 247-258.

41. Murphy, C.A., (1988) Assessment of Computer Self-Efficacy: Instrument Development and Validation, ERIC , Document No. ED 307 317.

42. Page-Voth, V., & Graham, S. (1999). Effects of goal-setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. Journal of Educational Psychology, 91, 230-240.

43. Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.

44. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 543-578.

45. **Pajares, F.,. & Johnson, M.J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis.** Psychology in the Schools, **33, 163-175.**

46. **Pajares, F., & Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis.** Journal of Educational Psychology, **86, 193-203.**

47. **Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.).** Advances in motivation and achievement. **(Volume10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press**

48. **Pajares, F. (2002). Self-Efficacy beliefs in academic contexts: An Outline.** From http://www.emory. edu/ EDUCATION /mfp/efftalk.html.

49. **Panagos, R.J., & DuBois, D.L. (1999). Career self-efficacy development and students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 14, 25-34.**

50. Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. Journal of Research and Development in Education, 21, 13-22.

51. Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. Journal of Educational Research, 86, 247-253.

52. Parker, L. E. (1994). Working together: Perceived self- and collective-efficacy at the workplace. Journal of Applied Social Psychology, 24(1), 43-59.

53. Preito, L.R. & Meyers, S.A. (1999). Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants. Teaching of Psychology, 26, 264-266.

54. Ross, J. , Hogaboam-Graym, A. & Hmnay,L .(2001) : Effects of Teachers Efficacy on Computer Skills and Computer Cognation of Canadian Students in Grades K-3 . Elementary School Journal , 102(2), 141–156 .

55. **Schmidt , D. , Karsten , R. (2004) Tax Research Self-Efficacy :** An extension Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies **,9(1) , 19-28 .**

56. **Schoen, L.G. and Winocur, S. (1988). An investigation of the self-efficacy of male and female academics.** Journal of Vocational Behavior, **32, 307-320.**

57. **Schwarzer , R. , Schmitz, G.S & Daytner,G.T.(1999) . Collective Self efficacy – reinforcement in Lerner. Longitude studied. In A. Bandura (Ed.),** Journal of Social psychology, **30(4), 262-274.**

58. **Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problems as factors in special education referral.** Journal of Special Education, **12, 66-81.**

59. **Soodak, L., & Podell, D. (1997).Efficacy and Experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers.** Journal of Research and Development in Education, **30, 214-221.**

60. **Tamara , D. (2004) : Internet User Anxiety – Model, Measurement, Factorial Validity, From:** http://wise.fau.edu/~tdinev/publications/anx.pdf

61. **Tsai, M. (2004). Developing The Internet Self-Efficacy Scale (ISES).** World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications **(1), 4406-4408.**

62. **Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure.** Review of Educational Research, **68(2), 202-248.**

63. **Tschannen-M, M., Woolfolk-H, A., (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct..** Teaching and Teacher Education, **17(7), 783-805.**

64. **Varney, J. (2003): The Dissertation Self-Efficacy Scale, from** http://des.emory.edu/mfp/VarneyDSES.pdf

65. **Woolfolk, A.E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control.** Journal of Educational Psychology, **82, 81-91.**

66. **Wu, Y., & Tsai, C. (2004). The relationships between Taiwanese university students' Internet attitudes and their Internet self-efficacy. In** Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications **(pp. 2989-2996). Norfolk, VA: AACE**



منطلقات تجريبية على الأسطح المعدنية كبدائل للمينا الحرارية

د. وليد سعود العنزى *

خلفية البحث:

تعد المينا أحد أساليب المعالجات التى عرفت منذ القدم وإرتبطت بأعمال المشغولات المعدنية الدقيقة. "ويرجع الفضل أولاً لإكتشاف فن المينا إلى قدماء المصريين والفينيقيين.. بينما يرجع الفضل فى تطبيق المينا على الأعمال الفنية المصاغة من الذهب والبرونز إلى حضارات اليونان والرومان". (٦-٤١).

لقد وظف اللون كقيمة جمالية وفنية على سطح المشغولات المعدنية من خلال تقنيات عديدة. وتعد المينا أحد أساليب تلك المعالجات التى عرفت منذ القدم وارتبطت بأعمال عديدة فى مجال تلك المشغولات. كما لا يفوتنا ذكر أن عنصر التجريب من أهم العناصر والمداخل الإبداعية فى مجال المينا الحرارية ويمكن استحداث بدائل جديدة من خلال التجريب وصولاً للقيم الجمالية للمشغولات المعدنية من خلال مواد حرارية لونية سواء جاهزة الصنع أو معدة ومركبة كيمائياً بما يتناسب وتمدد السطح المعدنى المعد لتطبيق تلك الطبقة اللونية الحرارية اللامعة بتقنيات تجريبية ترتبط بالباحث والضوابط التى وضعها للحصول على أفضل النتائج من خلال التجريب فى الخامات.

ولا يفوتنا ذكر أنه يرجع الفضل لليونان والرومان فى تطبيق أول أسلوب للمينا والمعروف باسم الكلوزونية Cloisonne بالإضافة إلى أسلوب المينا الشامبليفية

* الأستاذ المساعد بكلية التربية الأساسية – قسم التربية الفنية – دولة الكويت.

"Champleve". وقد مر هذا الفن بتطورات عديدة من تطور الزمن، وتعددت أساليب تطبيقه على المشغولات المعدنية فيما عرف بفن التزجيج بالمينا.

قد ازدهــر فن المينا فــى عصر النهضة وأخذ شهرة كبيرة نتيجة للمعالجات التقنية العالية التى قدمهــا فنــانو تلك الفترة وأهمهم الفنان ليونارد بنكود " Leonard Benicoud" الذى يعتبر من مؤسسى مدرسة الليموج بفرنسا وقد اشتهرت أعماله بأسلوب الجريزل". (٧-١٣).

ونظراً للتقدم العلمى والتكنولوجى فلقد تطورت صناعة المينا منذ بداية القرن السابع عشر حتى التاسع عشر وازدهرت خلال القرن العشرين نظراً لتأثر المشتغلين بفنون المينا بالاتجاهات الفنية الحديثة. مما دفعهم للكشف عن معالجات مستحدثة تسهم فى إتاحة الفرص للخروج على النظم التقليدية الكلاسيكية فى معالجة التصميم ودور اللون الحيوى تجاهها وما يرتبط من تجارب وتقنيات عديدة والمينا من حيث الشفافية والعتامة، ذات معالجات متعددة سواء زخرفية أو تصويرية أو تطعيم فى الحلى وغيرها من المشغولات المعدنية.

فمن خلال تدريس الباحث بقسم التربية الفنية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت لاحظ أن الطلاب يواجهون بعض الصعوبات فى تصميم وتنفيذ بعض مشغولات المينا بجانب أن المينا المستوردة باهظة التكاليف وتحتاج لمعالجات فنية متعددة لتتناسب وطبيعة المعدن المطبق عليها مما دفع الباحث لعمل العديد من التجارب على الخامات المحلية معتمداً على بقايا خامات الزجاج سابقة الصنع مثل التيلة (كرات زجاجية ملونة) وقطع وكسر الزجاج والشرائح الزجاجية الملونة، وعمل بعض التجارب للحصول على طلاء زجاجى مينائى كبديل عن المينا بعد إضافة بعض المعالجات الكيميائية لها لكى تحدث

تأثيرات لونية شفافة ومعتمة وذات بريق فلزى أيضاً على سطح القطع المعدنية بحيث يمكن توظيفها فيما بعد فى مجالات الحلى وغيرها من أساليب التوظيف النفعى الجمالى.

فإن التربية الفنية الحديثة تهتم بإثراء مجال التجريب كمدخل للتعليم التقنى والفنى فى مجالات الفنون التطبيقية العديدة ومنها مجال أشغال المعادن.

مشـــكـــلة البحـــث:

تركز مناهج تعليم الفن بقسم التربية الفنية بكلية التربية الأساسية على الاهتمام بالتجريب فى الخامات، مع استحداث أساليب وطرائق جديدة لإستخدام بدائل خامات المينا الحرارية التى يصيغ بها الطالب أفكاره، مع التركيز على أهميتها كمصدر أساسى لعملية التعبير الفنى المعدنى.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث فى محاولة إيجاد بدائل جديدة للمينا المعدنية من بقايا الخامات الزجاجية كوسيط تعبيرى فى مجال تعليم فن المينا المعدنية بالقسم، وذلك من خلال عمل تركيبات وتوليفات زجاجية مينائية من بقايا خامات الزجاج المعتم والملون والمشغولات الزجاجية سابقة الصنع، بحيث يمكن التعامل معها بطرق وأساليب تجريبية جديدة تثرى الإنتاج المعدنى فى مجال المينا، وتعطى للمتعلم حرية فى الجمع بين التلقائية والتنظيم فى مجال الحصول على أشكال جديدة كبدائل للمينا الحرارية.

كما أن أساليب الحصول على بدائل آلمينا الحرارية باستخدام بقايا خامات الزجاج السابقة الصنع تسهم بدور فعال فى حصول الطلاب على خبرات ومهارات ومعالجات ابتكارية توسع من مدركاتهم ورؤيتهم الجمالية.

كما أن التقنيات المرتبطة بتلك النوعية من التجريب تعتمد بشكل أساسى على الربط بين بقايا الزجاج والسطح المعدنى بتعايش وتوافق تام محدثة تشكيلات مينائية مقصودة ومتعددة فى طرق الأداء مما يكسب عملية البناء أبعاد جمالية وتربوية جديرة بالاهتمام.

وقد بنى ذلك على الاهتمام بمحورين أساسيين لتحقيقه هما:

المحور الأول:

- الاهتمام بمجال التجريب فى الخامات المعدنية والزجاجية للتوصل من خلالهما على بدائل للمينا الحرارية من خلال استخدام بقايا القطع الزجاجية والطلاءات الزجاجية مع المعدن للحصول على مينا حرارية بطريقة غير تقليدية.

المحور الثانى:

- التركيز على دراسة واستخلاص الأساليب المتنوعة للحصول على بدائل المينا الحرارية باستخدام تقنيات متعددة وصولاً للقيم الجمالية والتعبيرية لبدائل المينا الحرارية التقليدية.

هدف البحث:

١- يهدف البحث إلى الاهتمام بمجال التجريب كمحاولة للتوصل إلى بدائل لونية للمينا المعدنية الحرارية باستخدام بقايا الزجاج الملون بصور متنوعة، مع إتاحة الفرصة لعمل تراكيب زجاجية تتناسب والسطح المعدنى محدثة قيماً فنية ولونية تتناسب وخصائص المينا المعدنية الحرارية.

٢- إثراء مجال تعليم المعادن باستحداث تقنيات وأساليب أدائية متنوعة من خلال التجريب لإمكانية استخدام بقايا الزجاج الملون، والطلاءات الزجاجية كبدائل للمينا الحرارية من حيث التطبيق والتشكيل الإبداعى لها.

أهمية البحث:

نحاول فى هذا البحث توضيح أهمية الإستفادة من بقايا الخامات الزجاجية الملونة، مع تركيب بعض العجائن والطلاءات الزجاجية الملونة الشفافة والمعتمة، ومعالجتها كيميائياً وفنياً حتى تتوائم والسطح المعدنى المنفذة عليه، كمحاولة للتوصل إلى بدائل للمينا الحرارية باهظة التكاليف من حيث الشكل والمضمون مع توضيح ما يرتبط بها من تقنيات وأساليب إبداعية وفنية جديدة.

فروض البحث:

- إن مجال التجريب لإستحداث طرق وبدائل للمينا المعدنية يعتبر المصدر الأساسى للتوصل إلى إمكانيات متعددة لاستخدام تقنيات فنية جديدة فى مجال تعليم المعادن بأساليب وطرائق بديلة جديدة ومثيرة.
- الإمكانات الفنية للمينا المعدنية الملونة من بقايا الخامات واللدائن الزجاجية سابقة الصنع ومدى توائمها مع السطح المعدنى المنفذة عليه لهى من الأمور الهـامة كبدائل للمينا المعدنية الحرارية لرخص تكلفتها وتنوع جمالياتها الفنية.

حدود البحث:

تعتمد تلك الدراسة على إجراء العديد من التجارب فى مجال بدائل المينا المعدنية الحرارية باستخدام بقايا الزجاج والطلاءات الزجاجية، وإمكانية معالجتها لتتناسب والسطح المعدنى بحيث تتمتع بنفس الخصائص المتعارف عليها فى مجال المينا المعدنية الحرارية.

منهج البحث:

- يعتمد البحث على المنهج التجريبى القائم على إدراك العلاقة الترابطية بين جزئين هامين هما:

الأول: خامة المعدن (النحاس الأحمر) ومعالجته كيميائياً ليتقبل تطبيق الطبقة الزجاجية اللامعة على سطحه.

الثانى: يعتمد على التجارب القائمة على مدى الاستفادة من بقايا المنتجات الزجاجية الملونة سابقة الصنع واللدائن الزجاجية ومدى ترابطها مع السطح المعدنى المراد تطبيقها عليه كمدخل لإستحداث مينا معدنى بطرق وأساليب غير تقليدية ورخيصة التكاليف تعتمد على التجريب والتحديث وصولاً لنوعيات جديدة فى اللون والقيمة الفنية والجمالية المتعلقة بها مع رخص تكليفتها بالنسبة للمينا الحرارية الجاهزة المتعارف عليها حتى الآن فى مجال المعادن.

- تحضير بعض الطلاءات الزجاجية الملونة الشفافة والمعتمة ذات الخصائص التى تتناسب والسطح المعدنى المنفذة عليه.
- الاستفادة من تلك التجارب وما تشتمل عليه من تقنيات عدة كمحاولة للبحث والتجريب فى بقايا الخامات المعدنية وكيفية تقنينها بحيث تصبح مدخلاً لتعليم فن المينا المعدنية الحرارية بأقل التكاليف.
- الاستفادة التربوية الناتجة عن تلك الدراسة فى مجال تعليم فن المينا المعدنية الحرارية من بقايا الخامات الزجاجية.

أولاً: بقايا الخامات الزجاجية والأكاسيد المعدنية المستخدمة كبدائل للمينا الحرارية:

تعد المينا الحرارية أحد أساليب المعالجات اللونية الفنية لأسطح المشغولات المعدنية منذ القدم، حيث ظهرت فى بعض المنتجات المعدنية عند قدماء المصريين، حيث أعتبرو أن خامة الكوارتز المخلوط بالأكاسيد المعدنية الملونة المصدر الأساسى للحصول على مادة المينا، مع اعتبار أن الحرارة العنصر الفعال لصهر تلك المكونات على سطح المعدن محدثة طبقة تزجيج لامعة لاصقة على السطح المعدنى ذات ألوان جذابة. وقد ازدهرت بعد ذلك تلك المعالجات اللونية فى العديد من المشغولات المعدنية خلال الحضارات المختلفة. ولقد عرفت كل تلك المعالجات باسم التزجيج بالمينا.

ولقد عرف "علام محمد علام" (٢-٥٤) المينا بأنها طبقة تزجيج حرارية يعطى فيها سطح جسم ما بطبقة زجاجية لامعة أو معتمة شديدة الالتصاق تعمل على إكسابه رونقاً. وقد عرفها أيضاً "محمد بكرى" بقوله "إن المينا هى مادة زجاجية تنصهر وتلتصق بسطح المعدن فى درجة حرارة عالية وأساساً هى مادة زجاجية شفافة لا لون لها يطلق عليها "فرت" FRIT بحيث إذا أضيفت إليها بعضا من الأكاسيد المعدنية أثناء الصهر فإنها تتلون تبعاً لنوع الأكسيد وكميته (٤-٤٦، ٤٧).

فعلى الرغم من تعدد الآراء حول تعريف المينا إلا أن الباحث يعرفها على أنها فى الأصل هى مادة زجاجية لها معامل تمدد حرارى طولى ودرجة حرارة مناسبة تساعد على انتشارها على سطح المعدن فى وجود مادة مساعدة على الربط لكى تلتصق بالسطح المعدنى المستخدم وتتكون من عناصر أساسية هى:-

١- مواد مساعدة على الصهر. (مواد حرارية).

٢- مواد مزججة.

٣- مواد رابطة.

٤- مواد إضافية تضاف إلى الجليز (المينا) لتكسبها صفات خاصة وتتمثل فى الآتى:

أ- مواد الطفو.

ب- مواد الكتروليتية.

ج- مواد العتامة.

د- مواد التلوين.

١- مواد مساعدة على الصهر:

وهى مركبات تعمل على صهر مكونات الطلاء الزجاجى الميناثى وهى مكونة من أكاسيد قاعدية أما رصاصية أو قلوية شفافة عديمة اللون. وكل تركيب زجاجى يحوى نوعاً أو أكثر من أنواع القواعد. والقواعد فى مكونات الزجاج الميناثى هو العامل الأول والمحرك الأساسى فى تسوية الزجاج، وهى المادة التى تتزعم بقية مواد خلطة الطلاء الزجاجى وتتأثر قبل غيرها بالحرارة ثم تجذب إليها بقية مواد الخلطة أو التركيبة الزجاجية. والقواعد وحدها لا تعطى طلاءاً زجاجياً، فهى إحدى مكونات الطلاء الزجاجى الميناثى، كما أن كل مادة أخرى تضاف إلى القاعدة لها مزايا وفوائد خاصة وعلاقة ماسة بغيرها مما يضاف لتكوين المينا الحرارية. وهى تكون النسبة الغالبة فى التركيب الكيميائى للمينا. ومن أهم المواد المستخدمة كمساعدات صهر هى:

أ- أكسيد الرصاص الأصفر: رأ

ويسمى الليثارج أو المرتك الذهبى وينتج من أكسدة فلز الرصاص مباشرة وينصهر فى درجة حرارة ٨٧٧ درجة مئوية ويبدأ فى التطاير فى درجة حرارة الإحمرار حوالى ٩٠٠° درجة مئوية.

ب- أكسيد الرصاص الأحمر: ر٣ أ٤

واسمه الكيميائى رابع أكسيد الرصاص ويسمى تجاريا "السلقون" ويتكون الأكسيد من مخلوط مندمج (٢٥%) من أكسيد الرصاص الأصفر و (٧٥%) أكسيد الرصاص الأحمر ويتحلل الأكسيد عند تسخينه إلى درجة أعلى من ٤٨٠ درجة إلى أكسيد الرص اص الأصفر مع تصاعد غاز الأكسجين الذى يسبب صفاء طبقة الزجاجى (المينا).

جـ- البوراكس: ص٢ ب٤ أ٧ يد ٢ أ

هو رابع بورات الصوديوم المائية، ويستخدم فى خلطات التزجيج والمينا كمساعد صهر قلوى قوى عديم اللون وهو يعطى بريقاً للجليز الميناتى.

د- أكسيد الصوديوم: ص ٢ أ

أكسيد نشط كيميائياً ولا يوجد فى الحالة العنصرية فى الطبيعة وهو يعمل كمساعد صهر قوى فى الطلاءات الزجاجية. كما أنه يضفى لمعاناً على الطلاء الزجاجى الميناتى ويوجد على هيئة مركبات أهمها:

- كلوريد الصوديوم: ص كل.
- كربونات الصوديوم: ص٢ ك أ٣.

هـ- أكسيد اليور:

أو حامض البوريك وهو مساعد صهر قوى ويكسب الطبقة الزجاجية قوة فى تحمله للأحماض ومقاومة الصدمات الحرارية وخاصة عند إضافة قليل من أكسيد الخارصين كما أنه يكسب الطلاء المينائى الزجاجى خواصاً ضوئية وكهربائية ممتازة.

٢- المواد المزججة:

وهى المواد المحدثة للتزجيج ومن أهمها:

أ- السليكا Silica: "ثانى أكسيد السيلكون" (س أ٢) $Si\ O_2$.

تعتبر السليكا العمود الفقرى للطلاءات الزجاجية المينائية إذ لا يتكون بدونها، ويتحمل الطلاء الزجاجى درجات من الحرارة بقدر ما هو محمل بها من السليكا كما أنها تعطى البريق اللامع الذى هو من أهم خصائص المينا الزجاجية كما "أنها تقلل من التشققات. وهى من أكثر المواد انتشاراً فى الطبيعة (الرمال النقية)" (١-٣٣٧).

ب- الفلنت Flint:

هو نوع من الكوارتز يحتوى على سليكا ويسبب التزجيج فى الجليز وهى مادة نقية شفافة ذات انكسارات منشورية، وهى تحدث الطبقة الزجاجية اللامعة وكلما زادت فى نسبة تركيب الطلاء المينائى الزجاجى كلما ارتفعت درجة إنصهاره. وهو من أنقى أنواع المزججات. (١-٣٣٨).

ج- الكوارتز Quartz:

مشتق من السليكا ويستخدم كبديل للفلنت وهو عبارة عن مادة صلبة على شكل بلورات صغيرة جداً تنصهر مع المواد المساعدة على الصهر مكونة الزجاج. "وهو يتحمل درجـــات الحرارة العليا، ويتركب من ٤٦% سيليكون، ٥٣,٣% أكسيجين". (١-٣٣٧).

د- الفلسبار:

والفلسبـــار مركب من سليكات الألومنيوم وسليكات البوتاسيوم أرتوكليز (KcAl Si3 O8) أو سليكات الألومنيوم والكالسيوم ($Ca\ AI_2\ SI_3\ O_8$) الأرنورثيت. (١-٣٣٧)

وتضاف المادة المحدثة للزجيج اللامع بنسبة تتراوح ما بين ١٥-٢٠% من وزن التركيبة الزجاجية.

٣- المواد الرابطة:

هى المواد التى تعمل على ربط مكونات خلطات التزجيج بعضها ببعض وعلى إحداث الالتصاق بين مواد التزجيج وأسطح المعادن. (٣-٥٧). ومن أهم هذه المواد. الرابطة:

أ- أكسيد الكالسيوم : كا أ (Ca O)

ب- أكسيد الباريوم : ب٢ أ٢ (Ba O)

ج- أكسيد الكوبالت : كو أ (Co. O)

د- أكسيد الألومينا : لو٢ أ٣ ($Al_2\ O_2$)

هـ - أكسيد النيكولوز : نى أ (Ni O)

وتعتبر أيضاً الكاولين من المواد الرابطة لأنها من مركبات الألومنيا ورخيصة الثمن. والمواد الرابطة تتراوح نسبتها فى خلطة التزجيج ما بين ٥-١٥% من وزن التركيبة الخاصة بالتزجيج.

هناك مواد تستخدم فى خلطة التزجيج للحصول من خلالها على مينا معتمة أو طلاءات زجاجية معتمة غير شفافة وأهمها:

- أكسيد القصديريك ق أ٢ ($SN\ O_2$)
- أكسيد الزركونيوم كى أ٢ ($Zn\ O_2$)
- أكسيد الأنتيمون نت ٢أ٣ ($Sb_2\ O_3$)

وهناك مواد كيميائية أخرى تستخدم لإحداث ملونات مختلفة فى خلطات المينا والتزجيجات المعتمة وأهمها أكاسيد الفلزات التى تعطى تأثيراً لونياً عند معالجتها حرارياً فى عمليات التسوية (النضج). (٣-٥٨) وفى الجدول التالى بعض الأكاسيد المعدنية التى استخدمها الباحث فى تجربته للحصول على طلاءات زجاجية مينائية مع عمل تراكيب كيميائية للحصول على تلك الألوان مع تثبيت درجة الحرارة المؤدية لإنصهار واندماج الطلاء الزجاجى المينائى. ويتوقف درجة اللون على نسبة الأكسيد المستخدم فى التركيبة ونسبة التركيز الخاصة بالأكسيد الملون، وعلى سبيل المثال وليس الحصر.

اللون المراد الحصول عليه	الأكسيد المستخدم	الرمز الكيميائى	نسبته فى التركيب
اللون الأبيض	أكسيد القصد يريك	ق أ ٢	١٥-٢٠%
اللون الأصفر	أكسيد التيتانيوم، أكسيد الأنتيمون	نت٢ أ٣	١٠-١٥%
اللون الأحمر	أكسيد الزركونيوم	كن أ٤	٥-١٠%
اللون الأخضر	أكسيد الكروم	كو ٢ أ٣	٤-٧%
أخضر مائل للزرقة	أكسيد النحاسيك	نح٢ أ٣	٤-٧%
اللون الأزرق	أكسيد الكوبالت	كو ٣ أ٤	٠,٠٥ - ١%
اللون البنى	أكسيد حديديك		١٠- ١٥%

ويمكن تركيب العديد من الألوان عند خلط أكثر من أكسيد مع المكونات الأساسية لتكوين الزجاج، حيث أن أوزان ونسب تلك الملونات تكون خارج نسبة ١٠٠% المكونة للتزجيج الميناثى وذلك للحصول على العديد من الألوان.

وفى ضوء ذلك نرى أن الزجاج يحتوى على نسبة عالية من السليكا حيث هى المكــون الأســاسى له، وتحتاج السليكا إلى درجة حرارة عالية لتنصهر ١٦٣٢٥م (٦-٣). وقد تكون هذه الدرجة أحياناً أعلى من معدل إنصهار بعض المعادن، وبالتالى فتطبيق الزجاج على المعدن أمر غير محتمل فى أحيان كثيرة، إلا فى حالة معالجة الزجاج كيميائياً بحيث تصبح درجة إنصهاره أقل من درجة إنصهار المعدن المطبق عليه. وفى إطار ذلك قام الباحث بعمل العديد من التجارب الناجحة لتكوين عدد من الطلاءات الزجاجية التى أمكن تطبيقها على معدن النحاس الأحمر بطرق وأساليب مختلفة منها ما هو يتضح بالجدول التالى:-

مكونات الطلاء الزجاجي	تجربة (١)	تجربة (٢)	تجربة (٣)	تجربة (٤)	تجربة (٥)	تجربة (٦)	تجربة (٧)	اللون الزجاجي
كربونات رصاص بيضاء	٥٠	٥٥	٦٠	٥٥	٤٥	٥٠	٤٥	
بوراكس	٣٥	٣٠	٢٥	٣٠	٤٠	٣٥	٤٠	
كوارتز	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٢	١٣	
أكسيد الومنيا	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢	شفاف
أكيد قصديريك	١٠							أبيض
أكسيد كوبالت		٠,٠٥						أزرق
أكسيد أنتيمون			١٥					أصفر

أكسيد كروم				١٠				أخضر
أكسيد حديديك					١٥			بنى
أكسيد منجنيز						٨		بنفسجى
أكسيد الزركونيوم							١٠	أحمر

ويمكننا من خلال ذلك إنتاج العديد من الطلاءات الزجاجية الملونة، مع اختيار درجة الحرارة المناسبة. حيث قام الباحث برفع نسب المواد الصاهرة فى مكونات طبقة التزجيج لضمان سرعة إنصهار الطلاء قبل إنصهار المعدن المطبق عليه مع الاهتمام بتقليل نسبة السليكا أو الكوارتز لضمان إحداث الطبقة اللامعة فى درجات حرارة منخفضة نسبياً. ويمكن تكرار تلك التجارب مع أكاسيد معدنية أخرى كملونات للحصول على العديد من تلك التجارب.

بقايا المنتجات الزجاجية السابقة الصنع ودورها فى إعداد طبقة المينا:

تعتبر جميع المنتجات الزجاجية السابقة الصنع سواء الشفافة أو الشفافة الملونة أو المعتمة الملونة هى المصدر الأساسى الذى أعتمد عليه الفنان فى الحصول على طبقة التزجيج المطبقة على سطح المعدن بكل أشكالها، سواء كانت على هيئة كسر الزجاج، أو بقايا المنتجات الصناعية الزجاجية التى تستخدم فى الحياة العملية كالأوانى والأطباق وبعض الأكسسوارات أو اللعب الصغيرة الدقيقة الصنع... وغيرها. فكل ما يقع تحت ايدينا من بقايا الزجاج، هى فى الأصل مكونات الزجاج الأساسية السابق ذكرها، مع استخدام الأكاسيد المعدنية كملونات لها بحيث تختلف درجة اللون على حسب طبيعة الأكسيد المستخدم ونسبته فى التركيبة الزجاجية، وهو على هيئة أتربة ثم يصهر ويشكل بطرق عدة، منها بالنفخ والصب وتشكيل المسطحات الزجاجية وغيرها محدثة أنواع عدة

من المنتجات الزجاجية. إذا كل تلك البقايا الزجاجية تعتبر جزء هام فى تشكيل سطح مينائى زجاجى سابق التجهيز، مع محاولة إجراء العديد من التجارب لإحداث التجانس وضبط درجات الحرارة الخاصة بموائمة تلك الطبقة مع سطح المعدن المطبق عليه مع إستخدام الحيل الزخرفية والتقنية لإحداث مؤثرات لونية وتكنيكية ترفع من كفاءة القيمة الفنية المنفذة على سطح المعدن. ويحتاج ذلك التطبيق إلى إعداد خطوات وتطبيقات خاصة لإحداث ذلك التوائم بين السطح المعدنى وطبقة التزجيج الملونة المثبتة عليه.

الخطوات المتبعة لتطبيق بقايا الزجاج الملون كبدائل للمينا المعدنية:

هناك خطوات رئيسية لإعداد بقايا الخامات الزجاجية للتطبيق على السطح المعدنى قبل التعامل معه حرارياً داخل أفران المينا وهى:-

١- يجب إحضار بقايا الزجاج الملون وتكسيره إلى قطع صغيرة وغسله وتنظيفه جيداً من المواد الدهنية والأتربة العالقة به من خلال وضعه فى حوض به محلول من حامض النتريك ثم تصفيته ووضعه على قطعة من الشاش لتمام الجفاف.

٢- تقطيع قطع النحاس إلى الأشكال المراد تطبيق المينا الزجاجى عليه ثم تسوية أحرفة على حجر الجلخ، ثم تلميعه بطبقة رقيقة من السلك الناعم لإزالة أى رواسب على سطحه. ثم وضعه فى محلول مائى مضاف إليه حامض النتريك مرة أخرى بنسبة ١٠% لإذابة ما يتبقى على سطح المعدن من شوائب عالقة به.

٣- إضافة بعض المواد المساعدة على الصهر إلى كسر الزجاج بنسبة تتراوح ما بين ١٠-١٥% لكل وزن ١٠٠ جرام لتقليل درجة إنصهاره أثناء التسوية داخل الفرن

الكهربائى حتى تصل إلى درجة ٨٠٠°م لضمان إنصهار الزجاج فى درجة واحدة حتى يحدث التلائم والاندماج بين جميع زرات الألوان الزجاجية.

٤- يذاب البوراكس فى ماء ساخن جيداً ويوضع فى حوض زجاجى صغير، ثم يوضع على سطح قطعة المعدن بواسطة الفرشاة كعامل مساعد ربط بين طبقة المعدن وقطع وبودر الزجاج المستخدم فى التلوين.

٥- يمكن استخدام قليل من نترات الفضة أو نترات الذهب لإحداث بعض البريق المعدنى على سطح القطعة بعد الانتهاء منها ووضعها فى الفرن للمرة الثانية فى درجة حرارة أقل حوالى ٦٥٠ درجة مئوية.

ثانياً: التقنيات والأساليب الأدائية المتبعة للحصول على المينا الزجاجي باستخدام بقايا المنتجات الزجاجية:

لقد قام الباحث بإجراء العديد من التجارب للحصول على نوعيات متعددة فى تشكيل بقايا الزجاج لمعالجة السطح المعدنى بقيم لونية مينائية بطرق وأساليب جديدة، معتمداً فى ذلك على كل ما وقع تحت يديه من عناصر زجاجية سابقة الصنع ومستهلكة، مثل شرائح الزجاج الملون – الخرز الزجاجى الملون – كرات التيلة الزجاجية – بقايا زجات العطور الملونة وغيرها من قطع الزجاج، وسوف نستعرض تلك التجارب كل حسب التقنية المستخدمة فيه فى محاولة لتوضيح أهمية الاستخدام الأمثل لمثل تلك البقايا الزجاجية لاستحداث نماذج جمالية بطرق وأساليب جديدة يمكن من خلالها الحصول على العديد من التكوينات التصميمية وتوظيفها جمالياً حسب متطلبات الأغراض الوظيفية.

التجربة العملية:

يحاول الباحث هنا إجراء العديد من التجارب لتحقيق هدف البحث فى ضوء إيجاد مداخل تجريبية على بقايا الزجاج وتطبيقها على سطح المعدن بتقنيات وأساليب أدائية عديدة تتسم بالمرونة والطلاقة لتكون فى المستقبل منطلقاً فكرياً للدارسين للابداع لتحقيق المزيد من تحقيق الأهداف الفنية التشكيلية فى مجال المينا الحرارية. بجانب الاستفادة من التراكيب الكيميائية للألوان الزجاجية التى كونها الباحث كيميائياً كمساعدات ربط وتلوين أثناء التطبيق العملى للتجربة بحيث تتناسب درجة انصهارها مع درجة انصهار الزجاج.

الحدود الفنية والتقنية للتجربة الذاتية:

لقد اعتمد الفنان على إجراء التجارب من منطلق تحقيق أربع تقنيات أساسية للمينا المعدنية باستخدام تلك البقايا الزجاجية المتاحة لنا وهى:-

١- تقنية البارز والغائر. ٢- تقنية الترخيم والتشقق. ٣- تقنية حجز العناصر.
٤- تقنية الإشعاع اللونى البللورى.

وتشتمل أعمال التجربة على أثنى عشر عملاً فنياً مقسمة على أربع مجموعات كل مجموعة تحتوى على ثلاث أعمال ذات حوارات فنية وتشكيلية مختلفة، لتقنية من التقنيات الأربع السابق ذكرها ، وهى:-

المجموعة الأولي:

وتعتمد هذه المجموعة فى تشكيلها على تقنية البارز والغائر:

العمل رقم (١) شكل (١)

نفذ هذا العمل على السطح المعدنى (نحاس أحمر) بعد معالجته كيميائياً بالطريقة السابق ذكرها، ثم طلاءه بطبقة رقيقة من محلول البوراكس (ص٢ ب٤ أ٧ يد٢أ) كعامل وسيط لتجانس بقايا الزجاج بالسطح المعدنى المنفذة عليه. وهذا يعتبر أساسى لكل التجارب ثم وضع كرة من الزجاج على سطح المعدن مع استخدام أرضية من الطلاء الزجاج البنى، مع وضع كسر من بقايا الزجاج الملون باللون الأحمر والأخضر والأزرق حول الكرة ووضعه داخل فرن المينا على درجة حرارة ٨٠٠°م محدثة تلك التأثيرات اللونية نتيجة تجانس تلك الألوان الزجاجية مع بعضها البعض وإعطاء سطح بارز ذو ضوء لونى للكرة الزجاجية بحيث لا يمكن الحصول على تلك النتيجة باستخدام المينا الجاهزة المتعارف عليها.

العمل رقم (٢) شكل (٢)

وهو نفس خطوات التجربة السابقة مع إضافة كميات زجاجية صغيرة التى تستخدم فى أضواء الزينة بشكلها الكمثرى الهيئة، مع تطبيق لون زجاجى بنى معتم على سطح الكرة الزجاجية البارزة باستخدام أكسيد الحديديك، ومعالجة الأرضية حول الأشكال بطلاء زجاجى أبيض معتم وبعض الملونات مثل الأزرق والأسود لحصر التكوين، لإكسابه طابعاً تكوينياً جديداً ثم وضعه بالفرن على درجة حرارة ٨٠٠°م للحصول على تلك النتيجة بعد اندماج تلك العناصر مع بعضها البعض فى درجة انصهار واحدة.

العمل رقم (٣) شكل (٨)

وهو بنفس الخطوات السابقة ولكن باستخدام أسلوب الغائر للعنصر الدائرى عكس التجربة السابقة وذلك عن طريق وضع شريحة زجاجية ملونة دائرية الهيئة، ثم استخدام

اللون الزجاجى الأبيض ببروز حول محيط الدائرة، ثم استخدام كسر الزجاج ذو اللون الأخضر المشوب بالحمرة حول الدائرة بكثافة كبيرة لإحداث تأثير السالب والموجب بين عناصر التكوين اللونى، ثم وضع داخل الفرن على درجة ٨٠٠°م محدثة تلك التأثير اللونى والتقنى الجديد.

المجموعة الثانية:

وتعتمد هذه المجموعة فى تشكيلها على تقنية الترخيم والتشقق:

العمل رقم (٤) شكل (٥)

وقد اتبعت نفس الخطوات السابقة فى إعداد السطح المعدنى ومعالجته لتقبل بقايا الزجاج. ثم طبعه عليه طبق زجاجية شفافة حمراء كأرضية، وتم حريقه ثم تطبيق جليز أبيض معتم (أوباك)، وحريقه للمرة الثانية. بحيث يكون درجة انكماشه أكبر من طبقة التزجيج الموجودة بالأرضية مع نثر مسحوق الزجاج الأخضر الجاهز الصنع، ووضعه داخل الفرن للمرة الثانية فتلاحظ ظهور التشققات والتجزيعات مع إحداث وميض ضوئى نتيجة الجليز الشفاف مما يعطى تناغماً جمالياً على السطح المينائى الزجاجى، وتسمى أيضاً تلك الطريقة "بالكركل Carckle" (٩-٢٩).

العمل رقم (٥)، رقم (٦) شكل (١١، ١٢)

حيث استخدم فيهما تكنيك إستخدام طبقة زجاجية شفافة ذات اللون البنى المشوب بالحمرة وحرقت على درجة ٨٠٠°م ثم طبق عليهما شرائح من الزجاج الملون باللون الأزرق والأصفر، مع وضع قليل من الأكاسيد المعدنية (الكوبالت والكروميك) باستخدام الفرشاة مع قليل من زيت التربنتينا لإحداث تناغمات سطحية ذات بريق ضوئى نتيجة

لإنحصار الألوان الشفافة المضيئة باللون الأبيض القصديرى المعتم، محدثة تكوينات لونية سواء صغيرة أو كبيرة الحجم ذات طابع خاص.

المجموعة الثالثة:

حيث تعتمد هذه المجموعة فى بنائها على تقنية حجز العناصر بالجليز الأبيض المعتم وذلك لبناء أعمال تتميز بوجود الخط كسمة من سمات التكوين اللونى.

العمل رقم (٧)، (٨) شكلى (٣، ٧)

حيث اعتمد فى إنشاء تلك الأعمال على استخدام بقايا الزجاج المعتم الملون ذى الألوان الأحمر والأبيض والأخضر والأزرق على أرضية من الطلاء الزجاجى البنفسجى. مع استخدام اللون الأسود والأبيض الزجاجى فى رسم الخطوط التى ترتبط بين عناصر بناء التصميم، محدثة تفاعل بين الأجزاء، وإثراء طبيعة التكوين الفنى، وحرقت فى الفرن على درجة حرارة ٨٠٠°م لتندمج تلك العناصر اللونية محدثة تأثيرات جديدة ذات طابع فنى خاص.

العمل رقم (٩) شكل (٩)

اعتمد فى إنشاء ذلك التكوين على وضع أرضية من الطلاء الزجاجى الممزوج باللونين الأزرق الداكن والأسود. وحرقت أولاً لتسويتها ثم وضع بعد ذلك جليز أبيض باستخدام الفرشاة لإحداث مجموعة من الخطوط المشعة البارزة، مع وضع قطع من الزجاج الملون بين تلك الخطوط. وبعد حرقها للمرة الثانية تداخلت تلك المساحات الزجاجية مع الأرضية مكونة تكوين حركى لونى ذو صفة فضائية.

المجموعة الرابعة:

وتعتمد تلك المجموعة على تقنية الإشعاع اللونى البللورى. وتتضمن ثلاث أعمال فنية يتضح فيها إمكانية الحصول على المينا الفسفورية البللورية من خلال استخدام بقايا الزجاج وبعض المعالجات الكيميائية للطلاء الزجاجى للحصول على ذلك التأثير ويطلق عليها Phosphorescence حيث أمكننا الحصول على ذلك التأثير بتلك الطريقة.

بعد إعداد السطح المعدنى لتقبل الطبقة الزجاجية الملونة المعتمة والشفافة كأرضية للفكرة المراد تطبيقها وحرقها حريقاً أولياً على درجة حرارة ٨٠٠°م، ثم إعادة ترتيب بقايا شرائح الزجاج الملون بمساحات مختلفة الأحجام، مع استخدام بودرة الطلاءات الزجاجية قبل خلطه بالماء ونثره على السطح فى أماكن عدة مع إستخدام بقايا لمبـات الإنارة الملونة وكسرها وقطع الزجاج الدائرية فى عمل تكـوينـات فنية مختـلفة كمـا هو يتضـح فـى الأعمال (١٠، ١١، ١٢) أشكال (٤، ٦، ١٠). فبعد حرقهم الخريق الأول وإندماج الزجاج عند سيحانه على السطح المعدنى، يخرج من الفرن ويستخدم صبغات تعطى بريقاً عند تعرضها للحرارة فى حدود ٦٠٠°م مثل سولفيد الزنك، وسولفيد الكالسيوم، "ويمكن إستخدام صبغات أخرى تحتوى على الريديوم لتعطى بريقاً معدنياً فى الضوء العادى" (٦-٥). وهذا ما أحدثه الباحث باستخدام سولفيد الكالسيوم لإحداث البريق على سطح المينا الزجاجية فى ثلاث تكوينات فنية متنوعة على الرغم من ثبات طريقة التطبيق والتقنية المستخدمة فى إخراجها.

ومن هنا يتضح لنا أن مجال التجريب فى الخامات مفتوح أمام الدارسين من منطق فهم طبيعة الخامة، وطرق تحضيرها، وكيفية التعامل معها، بطرق وتقنيات وأساليب عدة، لإحداث المزيد من المرونة فى التعامل مع بقايا الزجاج لرخص ثمنه،

والحصول على أفضل النتائج الفنية التى يمكن الاعتماد عليها كبدائل للمينا الحرارية الجاهزة باهظة التكاليف. فهو منطلق تجريبى لفتح آفاق التجريب وإثارته للفنان المتعلم للمزيد من النتائج الفنية العالية القيمة الجمالية.

الاستفادة الفنية والتربوية من تلك الدراسة:

تركز الاستفادة مــن خــلال محورين أساسيين أعتمد البحث على تأكيدهما وهما:

أولاً: وإن إتاحة الفرصة للتجريب فى بقايا الخامات الزجاجية وما يصاحبها من آثاره لهو من الأمور الهامة فى مجال التعليم، فى محاولة لإيجاد خامات بديلة للمينا الحرارية، ذات لون خاص، ومخرجات فنية جديدة فى تركيبها ومفهومها الجمالى على اختلاف المينا الجاهزة، مما يؤكد علىّ أهمية التعليم الفنى التقنى المبنى على أسلوب البحث والتجريب فى مجال تعلم فن المعادن، وما يصاحبه من مخرجات فنية متعددة يمكن تقنينها والسيطرة عليها من حيث تكرارها وتثبيتها، فهذا التجريب هو محو العملية التعليمية لتنمية الأفكار وتحفيز الدارسين وإثارتهم بالنتائج التى تختلف تبعاً لمعطيات التجربة ومدخلات موادها الزجاجية والكيميائية والمعالجات السطحية المصاحبة لها، فهى أيضاً نوع من الدافعية للعمل من أجل التوصل لأحسن النتائج بأقل تكاليف لإستنباط طرائق جديدة للتعبير فى مجال تعلم فن المعادن بالمينا.

ثانياً: إعطاء الفرصة للطلاب لإثبات ذاتيتهم، مع التأكيد على أهمية الفروق الفردية بينهم لبزوغ شخصياتهم من خلال التفكير المتشعب فى صياغة وحداتهم التجريبية، مع انتقاء أساليب تقنية تتناسب وميولهم، وذلك عن طريق استخدام الطرق والأساليب المختلفة لمعالجة بقايا الزجاج وتوظيفها كطبقة مينا زجاجية بتصميمات وتأثيرات

متنوعة، مع ترك الحرية للطالب لإستنباط أشكال فنية جديدة فى مجال المعادن بحيث تتوائم وعملية التشكيل اليدوى، مع إتاحة الفرصة للطلاب أيضاً فى إختيار التوظيفات النفعية الجمالية لتلك التجارب وتقنينها فى مجال الإنتاج الفنى المعدنى كالحى والمعلقات وغيرها.

النتائج:

١- إن بقايا الخامات الزجاجية المستهلكة والمتنوعة (سابقة الصنع) بألوانها المختلفة تحتاج إلى التعرف على خصائصها حتى يمكن التعامل معها بسهولة للحصول على أساليب وطرائق جديدة فى مجال التعبير بالمينا الزجاجية.

٢- إن التجريب فى بقايا الخامات الزجاجية وكيفية تطبيقها يجعل من هذا المجال مادة دراسية مميزة فى مجال التربية الفنية التى تعتمد على مبدأ التجريب والاكتشاف من قبل المتعلم حتى يكشف عن قدراته الإبداعية.

٣- إن دراسة الطرق الفنية والتقنية المعاصرة للمينا المعدنية والمرتبطة بالتصميم تقدم حلولاً ميسرة وإمكانيات واسعة للتجريب فى بقايا الزجاج للاستعاضة بها عن المينا الجاهزة مما يتيح فرص التنوع لإنتاج فكر معدنى جديد.

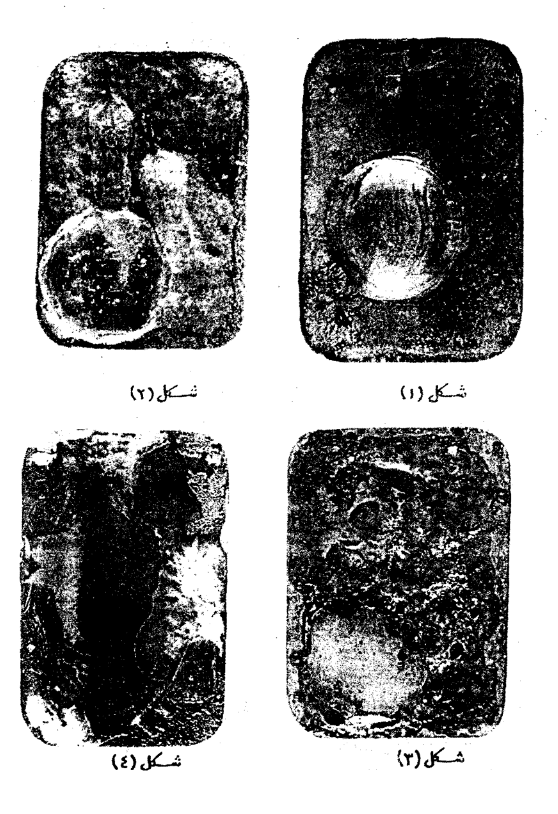
٤- يمكن للدارس أن يجمع بين أكثر من تقنية فى العمل الفنى الميناتى الواحد مما يعطى مساحة أكبر لإظهار القدرات الإبداعية عند الدارسين.

التوصيات:

١- الاهتمام بالدفع بأسلوب الممارسة التجريبية فى مجال الفن للاستفادة بالخامات البيئية والصناعية (بقايا الخامات المستهلكة) لتكشف إمكانياتها الفنية والتشكيلية

المتعددة، وما يمكن أن تضيفه تلك المستهلكات عند إعادة صياغتها من إمكانيات فنية جديدة فى مجال تعليم تقنيات المعادن المعاصرة.

٢- إجراء المزيد من التجارب فى مجال الدراسات والبحوث من حيث المزج بين المينا الجاهزة وبقايا الزجاج لاستحداث أنماط متعددة للصياغات المعدنية وتوظيفها جمالياً فى مجال الإنتاج الفنى.

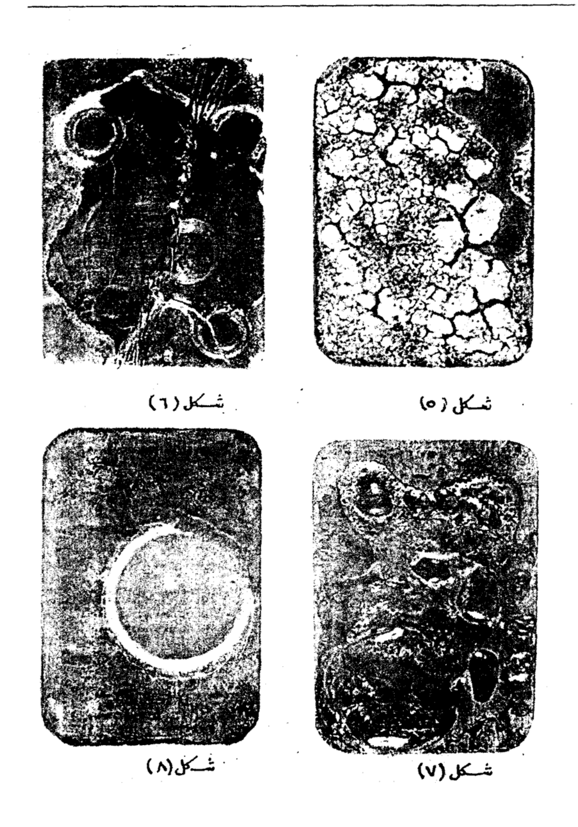


شكل (١)

شكل (٢)

شكل (٣)

شكل (٤)



شكل (٥)
شكل (٦)
شكل (٧)
شكل (٨)



شكل (٩)

شكل (١٠)

شكل (١١)

شكل (١٢)

المراجـــع

١- محمد عز الدين حلمى (١٩٧٤): علم المعادن، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- علام محمد علام (١٩٦٤): علم الخزف، الجزء الثانى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- مجدى عبد المنعم إبراهيم (١٩٧٠): تغطية أجزاء من المنتجات المصنوعة من الصلب الغير قابل للصدأ بالمينا، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان.

٤- محمد بكرى يحيى (١٩٦٨): فن المينا، القاهرة، دار الشعب.

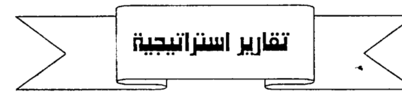
٥- محمد أحمد زهران (١٩٧٥): فنون أشغال المعادن والتحف، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة الثانية.

6- Edwird Winter (1970): Enamel paiting techniques. Elsevier, England.

7- Isa Belli Barsali (1966): Lo smalto in Europa, Fratelli Fabbir Editori

8- Gienice Lasley Mattews (1984): Enamels Enameling Enamelest. Chilton Book company Radiror, Pennsylvania.

9- Louise S. Taylor (1977): Godper Enameling, Thomas Voseloff, LTD, London.



الاستراتيجية العربية للتعليم المفتوح

إعداد: د. ضياء الدين زاهر
د. محمود قمبر

عرض
أ.د. حامد مصطفى عمار



الاستراتيجية العربية للتعليم المفتوح

إعداد: د. ضياء الدين زاهر – د. محمود قمبر

أ.د. حامد مصطفى عمار*

فاتحة:

لقد تفضل الأستاذان الجليلان د.محمد ضياء الدين زاهر ود. محمود قمبر بإطلاعي على ما حراره من دراسة مستفيضة حول مشروع صياغة للاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، بناء على تكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وبداية أجد من واجبى، بل من حقى، أن أقدر للمنظمة ما توليه لهذا النوع من التعليم الذى شب عن الطوق ليحتل موقعا مرموقا في ساحة المنظومة التعليمية العالمية، بفضل الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية وما أسهمت به في مختلف مجالات التعلم والتثقيف.

وبهذه الاستراتيجية تضيف المنظمة الى رصيدها المتلاحق والمتجدد معلما بارزاً إلى جُماع ما أصدرته من استراتيجيات لتطوير التعليم العربى، ومحو الأمية وتعليم الكبار، والتعليم العالى، والعلم والتقانة، وغيرها من الاستراتيجيات والدراسات المعنية بالتحديات العالمية والمتغيرات القطرية والقومية التى يموج بها الوطن العربى بعامة ونظم تعليمه وثقافته بخاصة. والمنظمة بإعداد تلك الوثائق تقدم هدايات منيرة وتوجهات سديدة للتطوير والتجديد في مستقبل التربية والتنمية العربية، أقطاراً ووطناً ومواطناً.

والتثنية بالتقدير مستحقة لمن أعدا هذا المشروع في صورة وافية مستوعبين لمختلف أبعاد الموضوع، وفى أسلوب رصين مشرق. وليس فيما بذله الزميلان من جهد

---

* أستاذ غير متفرغ بكلية التربية جامعة عين شمس.

في هذه الوثيقة إلا تأكيداً لما عرف عنهما من علو الشأن وجدارة الأستاذية في دراستهما التربوية. وقد نجم عن التنوع في الاختصاص الدقيق لكل منهما إتاحة أكبر قدر من الإحاطة والتكامل في معالجة أطراف الاستراتيجية، فالدكتور ضياء الدين زاهر أستاذ في التخطيط والسياسات التربوية، والدكتور محمود قمبر أستاذ فلسفة التربية وأصولها، وقد كان لتنوع الخلفية الأكاديمية والمصادر الأجنبية التى استعانا بها ما أضاف إلى القيمة العلمية لمضمون هذا العمل الرائد، فالأول يجيد التعامل مع المصادر الإنكليزية، بينما يتقن الثانى اللغة الفرنسية إتقاناً تاماً. ولذلك توفر لهذه الاستراتيجية من هذا النوع المتكامل ثراء وخصباً، يعزز أهميتها وجدارتها بالتقدير والاعتبار.

وأود أن أؤكد بداية على أن مهمتى في هذه المقدمة التى أشرف بكتابتها لا تتعدى ابرازا لأهم محاورها ومفاهيمها، وتثبيتاً لبعض النقاط على حروفها، وإعادة ذاتية أحياناً لتوزيع مجمل ألحانها، كما سعت لتكون فاتحة لما احتشدت به من أفكار حول هذا المارد التكنولوجى الذى اقتحم عالم التعليم وممارساته وعملياته، ليدخل بها إلى فضاء التعليم الافتراضى أو الخائلى كما يطلق أحياناً من تسمية للتعليم عن بعد.

دواعى صياغة المشروع:

مبلغ القول في التفكير لإعداد استراتيجية عربية للتعليم عن بعد يتمثل في حقيقتين أساسيتين تفرضان نفسهما على المنظومة التعليمية، وعلى ما أتاحته الموجة الحضارية الثالثة من ثورات معرفية وتكنولوجية ومعلوماتية واتصالية، كان من نتائجها واقتضاءاتها إعادة النظر في نظم التعليم وأنماطه ووسائطه على المستوى العالمى.

ففى جانب المنظومة التعليمية نشهد تنامى الاهتمام البالغ بدورها في التنمية البشرية، هدفاً ووسيلة، انتماء ومشاركة، وأمناً وقيم دينية واجتماعية وانسانية، وفى الوعى العميق بأن التنمية الشاملة والمستدامة هى في نهاية التحليل للبشر وبالبشر. وهذا الانعطاف نحو التنمية البشرية إنما برز نتيجة لما أدركته شعوب الجنوب بالذات من قصور نموذج النمو الاقتصادى، ومعيار الناتج القومى الإجمالي. وأبرزت تجاربها الإنمائية شواهد متواترة على أن ثمة أقطاراً حققت تقدماً ملحوظاً في نموها الاقتصادى، بيد أن أحوال البشر ومؤشراتها ما تزال متدنية، في حين أن أقطاراً أخرى قد فأنجزت تقدماً ملحوظاً في أحوال البشر ومؤشراتها مع أن ما حققته من زيادة متواضعة في نموها الاقتصادى. ومن المعلوم ان مقاصد التنمية البشرية تتوجه إلى تنمية المعارف والقدرات والقيم لكل إنسان والى أقصى ما تبلغه خلال مراحل نموه من الطفولة، إلى الشباب، والنضج حتى الكهولة. ودور التعليم يقع في القلب من هذه المسئولية.

وتشتد الحاجة إلى تفعيل دور التعليم للإسهام المحفز والمنتج في عمليات التنمية البشرية. ويقتضى ذلك معالجة ما يعترض مسيرته، كماً وكيفاً، من عوائق ومشكلات من داخله ومن خارجه. وتشير هذه الوثيقة إلى التدنى في المؤشرات التعليمية في معظم الأقطار العربية في نهاية هذا القرن رغم الإنجاز الملحوظ الذى تم منذ السبعينيات. ويرجع مع التفاوت مع في مداه بين هذه الأقطار العربية لاختلاف نقط البدايات وتوفر الإمكانات فيما بينها. وبصورة إجمالية. مما تزال نسبة الأمية مرتفعة في المؤشر الوسطى الذى يبلغ في أواخر القرن الماضى حوالى ٥٨% بين الكبار (١٥-٦٠ سنة)، والفروق واضحة بين نسبة الذكور والاناث، اذ تبلغ حوالى ٣٠% بين الذكور بينما تبلغ بين الإناث حوالى ٥٨%. ثم أن معدل القيد (الاستيعاب) للطلاب في مختلف مراحل التعليم الأساسى والثانوى والعالى للفئة العمرية (٦-١٨ سنة) لم تتجاوز ٥٨% من تلك الفئة، وتتفاوت من ٦٥% للذكور، وحوالى ٥٤% للإناث.

والى جانب هذا التدنى الكمى في معدلات القيد تتردد الشكوى من تدنى مستوى الجودة في التعليم مقارنة بالمسويات العالمية، بل وبمستويات بعض الدول النامية كما تشير هذه الوثيقة. ويعزى ذلك إلى عوامل عدة منها ضعف التأهيل والإعداد للمعلمين، والى طغيان عمليات التلقين، وثقافة الحافظة ،وعدم الاهتمام في التدريس والامتحانات بالتركيز على تنمية مختلف قدرات التفكير. ثم أن كثافة الفصول وعدم توافر الموارد المالية اللازمة للتعلم الجيد في بعض الأقطار تضيف إلى المشكلات الكمية والكيفية في أحوال المنظومة التعليمية.

ويحيط بكل ذلك ازدياد الطلب أو الطموح على التعليم في مختلف مراحله نتيجة لنمو الوعى وارتفاع معدلات النمو السنوى للسكان. ومما يلفت النظر في المسألة السكانية التى تمثل عبئاً متزايداً على أحمال التعليم، ظاهرة ضخامة حجم سكان الوطن العربى في مجموعه عام ٢٠٠٠ حيث بلغ حوالى ٢٨٠ مليون نسمة، وينتظر أن يبلغ حوالى ٣٨٠ مليون نسمة عام ٢٠١٠، وأن يصل إلى حوالى ٤٦٥ مليون نسمة عام ٢٠٢٥، ويقدر حجم الأطفال والشباب من الذين يلتحقون بمراحل التعليم في كل من تلك الفترات ما بين ٤٥%-٥٠% ممن يجب استيعابهم في المدارس والمعاهد والجامعات. ومن ثم تفرض منجزات الثورة الإلكترونية ضرورة توظيفها للوفاء بهذه الأعباء التعليمية التى تنوء بحملها أنماط التعليم الحالى.

حقيقة الثورات المعرفية:

لقد أفاضت الوثيقة فيما تفرضه الثورات المعرفية التى ارتبطت بالعولمة- سبباً ونتيجة- والتى أرست تحديات وفرصاً لا مفر من التعامل معها تكيفاً وتكييفاً، مقاومة وتوظيفاً. وقد تجسدت حقائق السوق وعمليات التنافس الحادة كقيمة من قيم البقاء والنماء. والتنافس هنا إنما يعنى التميز للمزاحمة في اتخاذ القرارات والقيام بالمشروعات المناسبة

لآليات العرض والطلب، من خلال الإنتاج الرصين والدقيق والمبدع، سلعة وتنظيما وفكراً وفعلا.

وفى بلوغ تلك القدرات التنافسية لابد من الالتفات إلى أهمية المعرفه وحجمها الذى يتضاعف في مختلف المجالات كل ١٨ شهرا. ومن أهم مكونات هذه المعرفة ما تولده التكنولوجيات الجديدة أو الرفيعة من منجزات مذهلة وإمكانات وقدرات هائلة في الزراعة والصناعة والتشخيص والعلاج وفى التعليم والثقافة، وانتقلت معها وبها عمليات الإنتاج من احتياجات لكثافة العمال إلى احتياجات لكثافة المعارف، علماً وتكنولوجيا. وباختصار لم تعد وفرة رأس المال والعمالة والموارد الطبيعية والأرض تمثل الميزة النسبية المطلقة لأى مجتمع، بل حل محلها رأس المال المعرفى، حتى قيل أننا في حاجة إلى معيار جديد للتنمية لا يقوم على الناتج القومى الإجمالي، وإنما على معيار الرصيد المعرفى القومى.

وهذا يعنى أن المهم في إنجازات التنمية لا يتوقف على وجود الثروة ومواردها الطبيعية الظاهرة أو المطورة، و إنما تفوقها في الأهمية قدرات البشر ومعارفهم وإبداعاتهم القادرة على خلق الثروة ذاتها.

ونقتطف في هذا الصدد ما يقوله أحد وزراء التربية والتعلم العرب " لم يعد كافياً أن تكون في أى دولة شريحة صغيرة من المتميزين أو العلماء الموهوبين بل أن القدرة التنافسية لأى دولة ستعتمد بدرجة أكبر على الثروة المعرفية القومية التى تعتمد على شريحة عريضة من القوى العاملة رجالا ونساء من المتعلمين.. ومن مقدار محصلة الخبرات والقدرات التى يمتلكها الشعب بأسره...". ومن ثم يتحمل نظام التعليم تحقيق ما أستقر في الفكر والممارسات العالمية من مبادئ التعلم للجميع، وتوسيع الفرص التعليمية

إلى أقصى مدى ممكن، والتعليم المستمر، والتعليم المستوعب لعصر المعلومات، والتعليم للتجدد والابتكار والإبداع ثم أن هذه الثورة المعرفية والتعامل مع زحمة المعلوماتية وتكنولوجياتها وشبكاتها تفرض- كما فصلت الوثيقة- تنمية أنماط جديدة من التفكير والمهارات الذهنية بحيث تنحسر الأنماط التقليدية السائدة في نظامنا التعليمي، ومنها ما هو معروف مما يسود من تفكير حافظ ناقل، أحادى الرؤية، خطى الحركة، ساكن غير متحرك، أتباعى، مساير. وفى مفارقة لذلك فان الأنماط الجديدة من التفكير تهدف للإفادة من الثورة المعلوماتية في شحذ المهارات الذهنية، كالنقد والاستنتاج والاستقراء والتحليل والتركيب والتجريب وتنمية مهارات التفكير الافتراضي (الخائلى) المتجاوز لحدود الواقع.

ويوجه أحد أعلام المعلوماتية النظر إلى قصور الفكر العربى عن الاستغلال الأمثل للمعلوماتية وفرزها وتمحيصها، إذ أن الفكر العربى على حد قوله "غلب عليه فى معظم مراحله وانحيازاته، النزوع إلى الموجب والقاطع والمحدد والمحكم، لهذا فهو يفزع فى مواجهة الزائغ والمحتمل والمتداخل والمتشابه، ينحاز إلى الثابت على حساب المتغير، والسائد على حساب المتجدد، يلح على الإجماع، وينفر من الاختلاف والتعدد والغموض، حتى كاد يحرم نصوصه من حرية التأويل وتعدد القراءات..".

رؤية مستقبلية للتعلم:

تلكم أهم الحقائق الموضوعية التى تفرض علينا التفكير فى التعليم عن بعد والتى يتجلى فيما يشهده التعليم من مشكلات فى نموه وفى جودته، وما تضطرب فيه مجتمعاتنا من متغيرات العولمة وبخاصة ثوراتها المعرفية. ويتضح من هذه المعطيات أننا فى حاجة إلى تطوير المنظومة التعليمية ووسائطها بما تحول فيه مواردنا المالية إلى ثروة علمية

معرفية، ومن ثم نسعى إلى إعادة تشكيل تعليمنا الحالى، و إلى إيجاد منظومات وهياكل تعليمية جديدة بحيث يتوافر لدينا:

تعليم أوسع: يضم فى مساحاته كل أطفال الوطن وشبابه، ويتيح لكل راغب فى التعلم أينما كان موقعه أو عمره، أن يجد فرصته لتحقيق ذاته ولتحسين مهاراته وقدراته الفكرية والعملية.

تعليم أطول: يستطيع المواطن من خلاله أن يتابع تعليمه إلى أطول مدة ممكنة يقضيها فى مؤسسة تعليمية، أو من خلال التعلم عن طريق وسائط تكنولوجية، وتدخل فى ذلك فرص التعليم العالى، وتعليم الكبار، والتعلم عن بعد.

تعليم أفضل: يتم من خلال الإلمام والاستيعاب لعالم المعرفة المتجددة، وتكوين قدرات تفكير وأساليب بحث تتيح إنتاج المعرفة.

تعليم أفعل: يمكن من زيادة جدوى عمليات التعليم بفضل تطبيق المعلومات وتوظيفها، والاجتهاد فى معرفة مختلف مصادرها.

وتعليم أجود: يرقى إلى المستويات العالمية فى مضمونه وأنهاجه العلمية، ودلالاته المجتمعية ورصيده الثقافى.

وتعليم أحدث: ينمى فى المتعلم مهارات التعامل مع الحاسوب وشبكات المعلومات، ومتابعة ما يستجد من آفاق المعرفة ونتائج التقدم الإنساني، مع الاهتمام بعلوم المستقبل الرياضية والطبيعية والبيولوجية.

وتعليم أرحب: يؤدى إلى وعى وتماسك معرفى أكثر اتساعا وتنوعا، مع تكامل فى التخصصات والخبرات فيما يعرف بالاندماج المعرفى الذى تتداخل فيه

الإنسانيات مع الطبيعيات والرياضيات ومع الفنون وفى إطار من القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية.

تعليم أعمق: يحقق اكتساب المعرفة بكل أبعادها، يترسخ فى ذهن المتعلم، ويعينه على السيطرة على مجال تخصصه وإتقانه، والإبداع فى تطبيقاته.

وهكذا ندرك الأهمية البالغة لدور التعليم وضرورات تطويره وتجديده ليسهم فى تنمية بشرية ذات كتلة حرجة فى حجمها وطاقات فاعلة فى إنتاجها تعمل على إنجاز مهمات التنمية المستدامة من خلال التفاعل الإيجابي مع متغيرات اليوم والغد. وسوف يعتمد على تعاون وتكافل عربى على أوسع نطاق بما فى ذلك طاقات الكتلة العربية فى مجالات التربية والتعليم.

ومواجهة احتياجات تطوير التعليم المتعددة، كماً وكيفاً، ظهرت عدة صور بديلة من الوسائل والآليات والمؤسسات، تمكن الفرد من أن يتعلم فى أى مرحلة من عمره، وفى أى مكان، وفى أى وقت، وفى أى مجال من مجالات المعرفة. منها التعليم بالمراسلة، والتعلم عن طريق الراديو والتلفزيون، والدورات التدريبية المتخصصة، والتدريب فى مواقع العمل، وتعليم الكبار، والتعلم الذاتى. ونجم عن تطور التكنولوجيا وما أرتبط بها من وسائل الاتصال والمعلوماتية وجود آليات ومصادر جديدة للتعلم من أهمها الحاسوب (الكمبيوتر)، وشبكة الإنترنت، والوسائط التعليمية المتعددة.

وقد يسرت هذه التكنولوجيات قيام مؤسسات التعليم عن بعد وما أرتبط به من تسميات، كالتعلم المفتوح، والتعلم الافتراضي (الخائلى)، مما تم استعراضها بالتفصيل فى وثيقة مشروع هذه الاستراتيجية.

الخصائص العامة للتعليم عن بعد:

نوجز فيما يلى تجميعاً لما أوردته الوثيقة من خصائص التعلم عن بعد. فلهذا التعليم خصائصه المميزة التى تبلورت عبر التجارب ومن خلال التطور التكنولوجى لوسائطه وآلياته ويمكن تلخيص العام والجوهرى والمشترك من تلك الخصائص فيما يلى:

١- الدور الدائم بين المعلم والمتعلم طوال عملية التعلم، مع إمكانية حدوث درجة كبيرة من التفاعل التعليمى فيما بينهما. وهو بهذا يفارق التعليم المؤسسى التقليدى حيث تتم عملية التعليم/ التعلم وجهاً لوجه بين المتعلم والمعلم.

٢- وجود تنظيم مؤسسى يقدم التخطيط والإعداد للمواد التعليمية، كما ييسر عملية توفيرها للطلاب وسبل الحصول عليها.

٣- الاعتماد على الوسائط التكنولوجية فى نقل المعلومات، من مرئية ومسموعة وعلى اختلاف مستوياتها، عبر الراديو، إلى الأقراص المدمجة والحاسوب والشبكات التعليمية، واستخدامها كحلقة الوصل بين المعلم والمتعلم بما يحقق الأهداف التعليمية.

٤- توفير وسائل تكنولوجية تضمن التواصل بين طرفى العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) بما يمكن أن يحقق إدارة حوار بينهما. وهذا ما يميز تكنولوجيا التعليم المتقدم عن أنواع أخرى من التكنولوجيات التعليمية التى استخدمت سلفاً فى التعلم الذاتى والتعلم عن بعد، كتقنيات تعتمد على الطرف المرسل الأحادي سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم دون توفر التفاعل بين الطرفين.

٥- غياب جماعة التعلم، كما فى الفصل أو قاعة المحاضرات، طوال إجراء العملية التعليمية، مما يعنى أنها موجهة إلى الأفراد يتعلمون ما يشاءون (تفريد العملية

التعليمية) وقد يحدث فى أحيان قليلة اللقاء مع مجموعاتٍ لمناقشة بعض الوسائل التعليمية أو لأغراض من التعارف الاجتماعى.

٦- عدم الارتباط بمكان محدد أو وقت معين فيما يتعلق بالاستقبال أو التفاعل مع المادة التعليمية، بحيث تخضع عملية التعلم لظروف المتعلم وحده.

٧- طلاب التعليم عن بعد أغلبهم ممن لم تتح لهم فرصة التعليم التى يرغبون فيها، أما لبعد المسافة عن مؤسسات التعليم التقليدية، أو لانقطاعهم عن التعليم لعدم قدرتهم المالية، وعادة ما يستمرون فى وظائفهم أو أنواع الأعمال التى يمارسونها من أجل أمور معاشهم.

وفى هذا الصدد، من المفيد التفرقة بين التعليم عن بعد والتعلم عن بعد، ففى حالة التعليم تتضمن العملية تدريسا وتعلما، أما فى الحالة الثانية فإن التعلم يقوم به المتعلم من خلال شبكة الإنترنت وما يتم اختيارها من مواقع (الوب) أو من خلال برامج القنوات الفضائية، معتمداً على نفسه وعلى تعلمه الذاتى.

كذلك نشير إلى أن التعليم عن بعد بعملياته التواصلية يمكن توظيفه فى مراحل التعليم المختلفة حتى فى مرحلة التعليم الابتدائى، لكن واقع مجالاته منذ نشأته تركزت فى مراحل تعليم الكبار ولأغراض مختلفة، وبخاصة فيما عرف بالجامعة المفتوحة، ومراكز التعليم عن بعد، والجامعة الافتراضية، وتتمثل برامجه فى تعليم للحصول على شهادة جامعية، أو للتدريب على مهارات جديدة، أو لتحسين مهاراته الحالية، أو لدراسات حرة وثقافة عامة. وقد أشارت الوثيقة بالتفصيل إلى هذا التنوع فى برامج التعليم عن بعد.

وهنا يبرز التساؤل حول مدى الاختلاف فى مضمون التعليم عن بعد والتعليم المؤسسى فى المدارس والجامعات. ويبادر أنصار النموذج عن بعد إلى تأكيد أن عمليات التعليم والتواصل هى المحور العام والجوهرى فى كل منهما، وأن الفرق لا يكمن فى مضمون التعليم ومستوياته المعرفية، و إنما لا تتجاوز المغايرة بينهما أكثر من أن التعليم عن بعد لا يتم فى مكان أو وقت معين وأن مصدره بعيد عن المتعلم. ومن ثم يصح تسميته فى ترجمته* العربية بأنه تعليم عن بعد أو من بعد، وأن هذا البعد كما يتجلى فى اللغة الإنجليزية ليس صفة لنوع التعليم كما يلتبس الأمر فى تسميته Distance Education فالفهم ألا ينبغى التركيز على قضية البعد، بحيث تحتل العملية التعليمية تركيزاً أقل. انه فى جميع الحالات تعليم يتضمن كل شروط ومتطلبات التعليم المألوف الذى يتم فى اللقاء العينى بين الطالب والمعلم.

التواصل من مميزات التعليم عن بعد:

لذلك يجدر التأكيد هنا على أهمية عملية التواصل، وليس مجرد الاتصال فى العملية التعليمية فى صورتها التقليدية السائدة. وتتألف هذه الصورة الثلاثية من وجود مصدر للاتصال يحمل رسالة، مع وجود واسطة للاتصال، وينتهى الاتصال عند المستقبل. ومن ثم كان التأكيد على عملية التواصل بدلا من مجرد الاتصال فى العملية التعليمية، وهذا يعنى أنه لابد من استثارة المتلقى إلى رد فعله نحو ما تلقاه من رسالة، أى حدوث تغذية راجعة من المتعلم، قد يتبعها رد فعل مرة أخرى من المعلم. وكذلك فان لا يكفى أن يكون رد فعل المتعلم مجرد الموافقة عما وصله من رسالة، و إنما ينبغى الحث على قيام علاقة حية وتواصل متبادل تؤدى إلى التعمق فى مختلف أبعاد الرسالة، نقدا واستكمالاً، أو تطبيقا إلى غير ذلك مما يثيره تبادل الحوار بين طرفين.

ومن ثم فان ضمان أكبر قدر من التواصل والتعليم الحوارى قضية تحتل أهمية قصوى فى تنظيم وإجراءات التعليم عن بعد، ويعزى هذا التأكيد لعملية التواصل الحوارى إلى أن التعليم عن بعد كثيراً ما يهتم بالضرورة بإعداد المواد التعليمية لإرسالها عن طريق الوسائط التكنولوجية، دون اهتمام مستحق بالعمليات الحوارية، كما يحدث فى واسطة التليكونفرانس، أو عن طريق الحاسوب فى كتابة الرسائل الإلكترونية E.Mail أو عن طريق الفاكس، أو من خلال الراديو والتليفزيون التفاعلى، أو من خلال عقد اجتماعات دورية للمناقشة حول موضوعات الدراسة.

ومن الأفكار الشائعة حول التعليم عن بعد أنه يعتمد على عملية التعلم، وأنه يعطى وزناً أكبر للتعلم المستقل، بعيداً عن كل تدخل أو ضبط خارجى، وهو بذلك يفارق التعليم المدرسى حيث يعتمد الى حد كبير على دور المعلم وتأثيراته المباشرة على الطالب. وفى هذا الصدد لا نقلل من الأهمية البالغة في التركيز على المتعلم وجهده وذاتيته استقلاليته في عملية التعلم كما كشفت عنها أهم النظريات التربوية والسيكولوجية الحديثة في تكوين الطالب أو المتعلم في أى أنظمة أو مواقف تعليمية. لكننا في الوقت ذاته ينبغى أن نلتفت إلى ما يمكن أن تصل إليه المبالغة أو التزيد فى دفع مفهوم التعلم المستقل إلى أقصى مداه، ووضع مسئولية التعلم على الطالب بصورة مطلقة. والواقع أن كفاءة التعليم وفاعليته تحتاج إلى جانب الاستقلالية قدراً من التوجيه والمساندة، يتفاوت مع طبيعة مادة التعلم وإمكانات المتعلم. كما أن استقلالية التعلم تتطلب نضجا وافراً لدى المتعلم الذى يتعامل مع نظام التعليم عن بعد، أو يمارس التعلم الذاتى.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الغالبية العظمى من المتعلمين في حاجة إلى الإرشاد والضبط في اختيار ما يناسبهم من موضوعات الدراسة إلى مصادر المعرفة التى يطلعون عليها، والى مساعدتهم في التغلب على بعض الصعوبات العلمية والاجتماعية التى

يواجهونها. ومن ثم تشير التجارب إلى الميزة في إيجاد خلطة تمزج بين التعليم والتعلم المستقل في إدارة وتنظيم التعليم عن بعد.

مزايا التعليم عن بعد:

وفى جميع الحالات يمكن حصر ما تتميز به نظم التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم التقليدى فيما يلى:

أ- مجالات التحرر من المحددات التالية:

- التحرر من الفصول الدراسية والارتباط وجداولها الزمنية.
- التحرر من ضغوط المكان حيث لا يتم بين جدران أربعة كما أنه لا يتأثر بكثافة الفصول في الحجرة الدراسية.
- التحرر من محددات التوقيت.
- التحرر من المؤهلات والشهادات الأكاديمية.
- التحرر من الانتظام مع مجموعة من الطلاب للتعلم.
- التحرر من التنميط في برامج التعليم إلى التفريد وتحقيق رغبات المتعلم.

ب- فئات المنتفعين:

- إتاحة فرصة التعليم لدى ربات البيوت اللائى لا يرغبن في الانتقال إلى المؤسسات التعليمية التقليدية لعدم مناسبة أوقاتها أو لتقاليد اجتماعية.
- إتاحة الفرص للتعلم في حالات المرضى في المستشفيات، وعمال المناوبات، ومن على سفر، ونزلاء السجون، ولبعض فئات الإعاقة.
- إتاحة فرص التعلم لمن لا يرغبون أو لا يتحملون مشاق السفر لأى سبب من الأسباب.
- إتاحة فرص التعلم لسكان المناطق الجغرافية النائية.

- إتاحة فرص التعلم لمن أخفقوا في دراساتهم في الجامعات أو المعاهد ويرغبون في أن يغتنموا فرصة ثانية للتعلم، أو لمن تسربوا لعوامل اقتصادية أو اجتماعية من النظام التعليمي في وقت مبكر قبل إكمال مراحله، ولمن تعرضوا لخبرات تعليمية مؤلمة أو أزمات نفسية أو اجتماعية فانقطعوا عن مواصلة الدراسة، وتولدت أخيراً الرغبة في متابعة الدراسة.
- إتاحة الفرصة للراغبين في تحسين مستوياتهم العلمية أو في الحصول على شهادات جامعية مع استمرارهم في أعمالهم اليومية.
- إتاحة الفرصة لمن لا يتحملون تكلفة التعليم في المؤسسات التعليمية التقليدية لمواصلة تعليمهم بمصاريف أقل بكثير مما تتقاضاه تلك المؤسسات.
- إتاحة الفرصة لمن يريدون اكتساب مهارات مهنية معينة او تحسين مهاراتهم الحالية أو تغيير مهنهم إلى مهن أخرى.

وهكذا يمتد فضاء منظومة التعليم عن بعد ليضم أعداداً هائلة ممن يتطلعون إلى تحسين أحوالهم التعليمية والمعيشية من خلال إمكانيات رحبة متحررة من السدود والقيود التى تفرضها مؤسسات التعليم التقليدية من حيث الزمان والمكان وشروط العمر والشهادات والقدرات المالية وظروف العمل أو حالات الإعاقة أو التقاليد الاجتماعية كما في حالة النساء أو الإحباطات السابقة في المتعلم كما سبقت الإشارة إلى ذلك. وهى بهذ، كله تسهم بقسط وافر في تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم.

ويرى بعض المنظرين لظاهرة الإقبال على الالتحاق بنظم التعليم عن بعد أنها مرتبطة بأحد الاتجاهات الاجتماعية السائدة في الغرب مع نهاية الألفية الثانية وتلك هى الرغبة الملحة في الخصوصية حيث ضعفت وشائج الارتباط بالجماعة والمحيط البيئى، وأخذت تتركز على اللجوء إلى خصوصية البيت. ومن آيات ذلك التقليل من الذهاب إلى

المسرح اكتفاء بمشاهدة الفيديو، ويستغنى عن الذهاب إلى إستاد الكرة إيثارا لمشاهدة التليفزيون، وبدلا من الذهاب إلى المطعم يفضل أخذ الوجبة من المطعم لتناولها في البيت، وتختزل زيارة الأقارب بالسؤال عنهم من خلال الهاتف المحمول، إلى غير ذلك من طقوس الحرص على الانطواء في دائرة الخصوصية الفردية.

التطور التكنولوجي في خدمة التعلم:

ولقد أسهم التقدم العلمى التكنولوجى والاتصالى في خدمة عمليات التعليم والتعلم، رغم تباطؤه في توظيفها، بل ومعارضته من المحافظين من المعلمين أحيانا وربما نجد بقايا منهم يتنكرون لقيمة تلك الوسائط التكنولوجية التى تطورت منذ الستينيات، كذلك ظل الإنفاق على الاستعانة بها كجزء من موارد التدريس يمثل أولوية متأخرة في الاستثمارات الرأسمالية التعليمية.

ومن ناحية أخرى يتمثل عدم الحماس الحالى للوسائط التكنولوجية في تعليمنا العربى وفى مدى توظيفه للحاسوب مثلا، حيث تقتنيه بعض المدارس لتودعه في المخازن دون استخدامه باعتباره "عهده" مستديمة يخشى عليها من الإفساد.

وفى جميع الأحوال لقد انتقلنا عبر القرن العشرين في مجال الوسائط التعليمية التكنولوجية من استخدام الفانوس السحرى، والسبورة المتحركة، والأفلام القصيرة، ووسائل الإيضاح، وأجهزة التعليم المبرمج، وبرامج الراديو والتليفزيون، وشرائط الفيديو، إلى الحاسوب والانترنت، والى الوسائط الإلكترونية التعليمية متمثلة في الفيديو كونفرانس. كما حدث انتقال من التواصل الإلكتروني مع الأفراد إلى التواصل مع الجماعات، حيث تلتقى في مواقع معينة للتفاعل مع الرسائل الموجهة إلينا. كذلك انتقلنا في أساليب التعليم عن بعد من التعليم بالمراسلة عبر البريد والقطار أو الطائرة أو الهاتف إلى التعليم الكهربائى من بعد في اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل عبر الكابلات الكهربائية، ثم

ازداد توظيف إنجازات الثورة الإلكترونية اللاسلكية وما صاحبها من قدرات التواصل المتحرك دون التزام بثبات للأجهزة في مكان معين كما ظهر من اختراعات الهاتف المحمول والكمبيوتر الصغير المحمول.

وإذا كان بعض هذه الوسائط قد طغى على بعضها الأخر خلال مراحل التطور التكنولوجى، الا أن هذا لا يلغى فائدتها إلغاء مطلقا، ويظل بعضها نافعا في بعض المدارس وفى تنشيط طرق التعليم التقليدية كالمحاضرات والمناقشات التى تستعين بالوسائل الأقدم، كالفانوس السحرى والأفلام.

وكذلك يستخدم التعليم عن بعد في كثير من الحالات أجهزة الراديو والتليفزيون التفاعلى كما يستعين بالكمبيوتر وشبكات المعلومات المحلية أو العالمية، فضلا عن البرمجيات المعدة والأقراص المدمجة CD-Roms .

من الملاحظ في تطور تكنولوجيا الإعلام والتعليم عن بعد اتجاهها في التواصل والحوار بين طرفى المرسل والمستقبل بالصوت أو بالصورة أو بهما معاً، كما هو الحال في الحوار مع المستمع في الراديو أو مع المشاهد في التليفزيون، إلى جانب التليكونفرانس صوتا وصورة مما يجعل الرسالة المقدمة ذات فاعلية تتيح للطرفين نقاشا وحوارا متصلا. ومما يستحق التنويه هنا وجود قاعة للفيديو كونفرانس في وزارة التربية والتعليم في مصر، تستخدم بصورة فعالة في عمليات التدريب حيث توجد مراكز للاستقبال في مختلف المحافظات، يتجمع فيها عشرات من المعلمين أو مدراء المدارس أو الموجهين أو غيرهم، وتجرى مضامين التدريب من المركز الرئيسى للفيديو كونفرانس في الوزارة إلى مراكز الاستقبال، ويتم اللقاء بالصوت والحوار مع المتدربين دون أن ينتقلوا من محافظتهم إلى القاهرة. ومن ثم تتخفف الوزارة من تكاليف السفر والإقامة كما كان يحدث فيما مضى من ضرورة انتقالهم إلى القاهرة، إذا ما اقتضى التدريب، أضف إلى ذلك إتاحة التدريب لأكبر

عدد ممكن على امتداد الدورات التدريبية. هذا فضلا عن إمكانية الإفادة من الأساتذة والخبراء المتميزين في القاهرة دون انتقالهم إلى الأقاليم ومن مزايا الفيديو كونفرانس استخدام قيادات الوزارة له أيضا في إيصال أي توجيهات أو تعليمات إلى الجهات المعنية في المحافظات، مما يسمح أيضاً بمجال واسع للحوار والتساؤل حول ما يطرح من موضوعات ونظم.

نحو تكلفة مالية أقل للفرد:

من مزايا التعليم عن بعد أن تكلفته المالية للفرد أقل من تكلفة التعليم في المؤسسة الجامعية التقليدية، ومع أن تكلفته الرأسمالية التى تتطلبها تجهيزاته الإلكترونية تتطلب إنفاقا ضخماً، إلا أنها تمثل رصيدا أولويا يؤدى مع الزمن إلى خفض نفقاته الجارية فيما بعد، وبذا تقل تكلفته على الفرد بالنسبة لنفقات الطالب الجامعى المنتظم. وفى هذا النمط من التعليم سوف يتم الاستغناء عن المبانى وتجهيزاتها المكانية، وسوف تكون المواد التعليمية المصنوعة صالحة للتداول في صورة الأقراص أو الأشرطة المعدة عاماً بعد عام.

من المتوقع أيضاً مع الطلب المتزايد على التعليم العالى أن يفيد من هذا النمط الإلكتروني عشرات الآلاف من الطلاب الراغبين فى شهادات جامعية، وأعداد غفيرة ممن يرغبون في تحسين مهاراتهم أو تنمية ثقافاتهم الحرة حين تتسع برامج الجامعة للتعليم عن بعد كما تتنوع برامجها. أضف إلى ذلك كله الاقتصاد الهائل في العنصر البشرى من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مما تقتضيه عمليات التعليم والتعلم في الجامعات التقليدية في الوقت الذى تواجه فيه هذه الجامعات الزيادة في قبول طلاب الثانوية العامة، دون القدرة على إقامة مبان جديدة. وفى هذه الحالات سوف تضطر إلى زيادة كثافة القاعات وازدحام الطلاب، وارتفاع معدل الطلبة لكل أستاذ، مما يؤدى إلى ضعف في فاعلية

العملية التعليمية وتدنى نتائجها التحصيلية. بيد أن ضخامة الأعداد في الجامعات التى تعتمد برامج التعليم عن بعد لا تمثل عبئا على العملية التعليمية أو تقلل من فاعليتها.

ومما يوضح الإقبال الهائل على الجامعات المفتوحة وخفض تكلفة تعليم الطالب ما تشير إليه بيانات التعليم عن بعد من ضخامة أعداد المتقدمين للالتحاق بها في كل من فرنسا والصين بما يزيد عن (١٠٠) ألف طالب عام ١٩٩٣، والى أن الصين قد حققت تعليماً لحوالى مليون طالب منذ إنشاء هذا النظام في أواسط الثمانينيات.

ونتيجة لازدياد الأعداد الملتحقة بالجامعات عن بعد أصبحت فيها تكلفة الطالب منخفضة كما تشير إلى ذلك دراسة لنظام الجامعة المفتوحة في بريطانيا عام ١٩٧٧. ولقد أظهرت نتائجها أن تكلفة الطالب بها في مستوى الدرجة الجامعية الأولى أقل من الجامعات الأخرى بحوالى ما بين ٣٩%، ٤٧% حسب نوع التخصصات. وفى دراسة تالية أجريت في نفس الجامعة عام ١٩٩٦ أكدت انخفاض تكلفة الطالب بحوالى الثلث عن تكلفتها في الجامعات الأخرى.

ويبين عدد أخر من الدراسات والبيانات الإحصائية أن لنمو أعداد الطلاب تأثيره وفى خفض التكلفة. ومن الملاحظ أن الإقبال على التعلم عن بعد يبدأ ضعيفاً ثم يتزايد بمعدلات كبيرة عندما تظهر نتائجه الإيجابية وعلى سبيل المثال بدأ التعلم عن بعد في فرنسا مع تأسس المركز الوطنى للتعليم عن بعد CNED عام ١٩٤٥ بعدد (١٤١٣) من الطلاب واستمر في تزايد مستمر حتى بلغ عام ١٩٩٩ (٤٠٣) ألف. وفى الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة OUUK تقدم للالتحاق بهام عام ١٩٧٢ (٣٤،٢٢٢) طالبا وكان جملة المقيدين فعلاً (٤٤٧٢) طالباً، وبلغت الأعداد المناظرة في الالتحاق عام ١٩٩٨ (١،٤٥٧,٧٠٦) طالبا وفى التسجيل (٦٨٨,٨٥٤) طالباً. والواقع أننا كذلك بصدد نمو ملحوظ في عدد الأقطار التى لجأت إلى توظيف التكنولوجيا لتقدم تعليماً عن بعد لأعداد ضخمة من المتعلمين وبخاصة في مستويات التعليم العالى، وتجاوز في أكثرها

عدد الطلاب الملتحقين في هذا النمط من التعليم عن بعد أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات التقليدية، وبخاصة في تلك الأقطار النامية التى وصلت فيها أعداد التعليم عن بعد الى ما يزيد عن (١٠٠,٠٠٠) مائة ألف طالب منها تركيا والهند وتايلاند وكوريا الجنوبية وإيران وإندونيسيا وبنجلادش وتنزانيا والصين التى لديها شبكة تتألف من (٤٠) من جامعات التعليم عن بعد.

ولم يقتصر التعليم عن بعد على برامج التعليم الجامعى أو التدريب المهنى وإنما أخذت تلجأ إليه الشركات والمؤسسات الكبرى في أمريكا وأوربا في تدريب موظفيها، كما هو الحال في شركة أى بى إم IBM من خلال شبكتها الفضائية العالمية للتعلم، حيث ترسل برامجها إلى فروع الشركة في مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. كذلك لجأت شركة تليكون الألمانية إلى استخدام الفيديو كونفرانس في تدريب موظفيها في مختلف أرجاء ألمانيا.

نماذج التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد أربع نماذج رئيسية هى المؤسسات الحكومية للتدريب عن بعد، Government distance trainning institutions والكليات التى تملكها شركة خاصة Proprietary distance colleges، وجامعات التعليم عن بعد Distance teaching universities، ورابعها المساقات (المقررات) التى تقدمها الجامعات التقليدية.

وفيما يلى موجز لملامح كل من هذه النماذج:

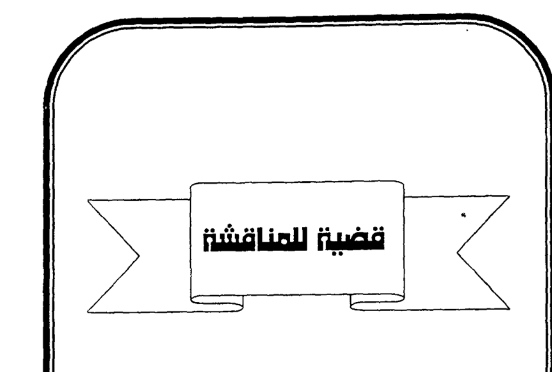
١- المؤسسات الحكومية للتدريب عن بعد:

- تمولها وتشرف الحكومة على إدارتها. ولها مقر إداري.
- يوجد بها أخصائيون في هيئة التدريس متفرغون لإعداد وتطوير المقررات العلمية.

- يعين لها أخصائيون متفرغون لخدمات الطلاب التوجيهية والاستشارية.
- تتوفر في المبنى أجهزة للطباعة، واستوديوهات للفيديو والصوتيات.
- لديها طاقة استيعابية ضخمة تتيح لها تسجيل عشرات الآلاف من الطلاب.
- تجرى فيها إدارة التعلم بتكلفة منخفضة، وهذا النموذج منتشر في كثير من الدول وله تاريخ طويل وتجمعت في تأسيسه خبرات متعددة.

٢- الكليات التى تملكها شركات خاصة:

وهذا نموذج قديم من أنواع التعليم بالمراسلة وعنصر التطوير فيه يتمثل في صورة البرمجيات واستخدام الوسائط التكنولوجية الجديدة التى يتعامل المتعلم معها، وتقوم بالتعليم عن بعد في هذا النموذج مؤسسة يمتلكها بعض الممولين ويديرونها من قبيل الاستثمار المربح. وتتولى هذه المؤسسة الخاصة إنتاج المواد التعليمية أو تقوم بشرائها، ثم ترسلها إلى طلابها المشتركين في مساقات معينة عن طريق البريد، ومعها أنواع من التعيينات أو التدريبات. وبعد أن يقوم الطلاب بدراسة البرامج المسجلة إلكترونيا، يرسلون الإجابات المطلوبة إلى المؤسسة بالبريد والتى تقوم بتصحيحها، والتعليق عليها، وإعادتها مرة أخرى إلى الطلاب. وهكذا



ديناميكا التفكير والإبداع

أ.د. وليم عبيد

ديناميكا التفكير والإبداع

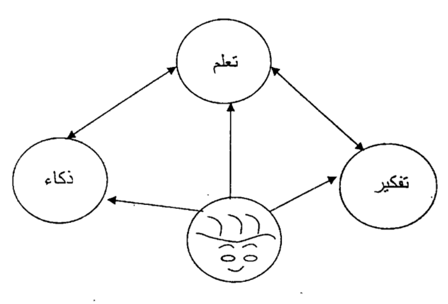


أ.د./ وليم عبيد *

"قريباً يأتى اليوم الذى تكون فيه
التربية مصدر القيم المضافة"
(و.ع.)

ديناميكية التفكير:

تشير البحوث إلى أن هناك علاقة ديناميكية بين التفكير والذكاء من حيث أن الذكاء الطبيعى يعد مصدراً للتفكير عند الإنسان، كما وأن التفكير يعد عاملاً مساعداً لنمو الذكاء، ذلك أن النظرة الحديثة للذكاء إنه ينمو وليس أنه ثابت أو يثبُت عند سن أو مرحلة عُمرية معينة، وهنا تأتى أهمية التعلم والسياق الاجتماعى له فى عملية النماء والتنمية الشاملة للفرد.



* كلية التربية – جامعة عين شمس.

ويعتبر الدماغ البشرى هو مركز العقل ويحتوى على حوالى مائة مليار خلية عصبية ويقدر وزنة بحوالى ٢% من وزن الجسم البالغ. تتأثر خلايا الدماغ بالبيئة المحيطة بصاحبه وتنمو من حين إلى آخر. ومن ثم فدماغ الإنسان مرن وقابل لأن يكتسب قدرات متجددة تساعد على تنمية الذكاوات بصورة مختلفة.

من أبرز الدراسات المتعلقة بفسيولوجيا العقل البشرى ومراكز أنشطته فى التفكير هو ما يتعلق بنظرية الدماغ ذى الجانبين: نصف الكرة (الدماغية)، اليمينى ونصف الكرة اليسارى (Right and left Hemispheres):

كل من هذين النصفين يقوم بنشاط عقلى معين (أى يكون مركزاً له) وفى غالب الأحوال يحدث تكامل بين النشاطين تكون حصيلته هو جماع النشاط العقلى الذى يقوم به الفرد وإن كان النصفين قد يتحكم أكثر فى نوعية هذه الأنشطة.

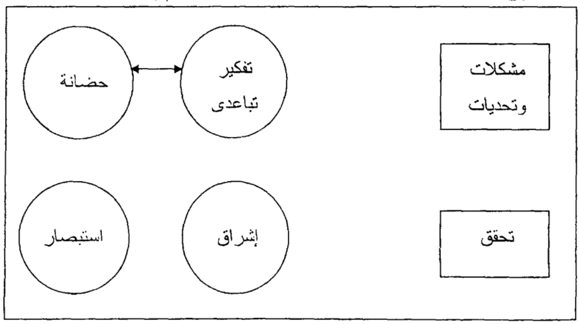
• التفكير المحصل والإبداع:

وإذا كان كل نصف دماغى يتحكم فى أنشطة معينة من التفكير إلا أن تفكير الشخص يكون حصيلة عمل وتفاعل ديناميكى لنماذج التفكير فى النصفين كما هو الحال فى استخدام اليدين اليسرى واليمنى فى النشاطات الحركية التى يقوم بها جسد الإنسان، وتستطيع السعة الدماغية أن تشجع أنماطاً رفيعة المستوى من التفكير من أهمها التفكير الإبداعى إذا توفر للفرد بيئة تعلم مناسبة ومثيرات تنشط خلايا النصفين بما يتفق مع التحديات التى تقدمها تلك المثيرات وبما يتواءم مع نشاط النصف الدماغى الأكثر عطاء عند الشخص.

وتشير الأدبيات (وست) على أن البحوث فى الترابط الممكن بين الإبداع ووظائف النصفين الدماغيين تبين أن بعض الأفراد المبدعين لديهم القدرة على التوازن

بين النصفين وتبديل الوظائف بينهما. إلا أن وست يرى أن الثقافة الحديثة تبدو أنها خاضعة لأنواع الفكر المتفق أكثر مع النصف الأيسر ينعكس ذلك في النظرة إلى العالم وإلى النظم التعليمية والنظم القيمية وغيرها التى تركز على ما هو خاص وإلى المتخصص الأكاديمى الملتصق بالتخصص الضيق الذى قد يكون من الصعب عليه الرؤية الكلية أو النسق المنظومى للعديد من الظاهرات والظواهر حيث المتاهة بين الاجزاء بعيداً عن انتمائها للنسق الكلى وعن العلاقات المتبادلة بينها.

يبدأ التفكير الإبداعى فى المعتاد بمحاولة حل مشكلة أو قبول تحد يجذب الشخص ويصر على مواجهته أو محاولة تحقيق فكرة خيالية من عندياته أو يستلهمها من موقف معين. ومن الممكن تصور أن الشخص المبدع يسير فى محطات ترابطية تبدأ هذه المحطات الفكرية بالتحدى وتنتهى بحل المشكلة أو تحقيق خبرات ما تخيله والذى بدوره يدفعه إلى المزيد من قبول تحديات الذهن ماراً بمرحلة حضانة ثم إشراق واستبصار.



(منظومة عمليات التفكير الإبداعى)

• الإبداع مفهوم غير معرف:

من المنظور الابستمولوجي يعتبر "الإبداع" مفهوماً غير معرف (Undefined Term) بمعنى أنه – شأنه فى ذلك شأن غالبية المفاهيم فى العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية عامة – لا يوجد له تعريف جامع مانع كما هو الحال فى حالة تعاريف المفاهيم الرياضية والفيزيائية وغيرها ممن يطلق عليها العلوم الصلبة Solid Sciences، حيث المُعَّرف والتعريف طرفان فى متساوية كل منهما يؤدى إلى الآخر تبادلياً بحيث تحقق خاصة الشرط التبادلى Biconditional (إذا وفقط إذا – if and only if) فى المنطق إلا أن كون الإبداع غير معرف.

بحسب قواعد المنطق الرياضى لا يعنى أنه مجَّهل، ذلك أنه تعطى له خصائص تبرز فيه سمات مميزه ولكنها ليست حديه قطعية تفصل بينه تماماً وبين مفاهيم أخرى. تتمثل الخصائص والسمات المميزة للإبداع فى أنه نشاط عقلى يصاحبه رغبة قوية فى البحث والتوصل إلى حلول مشكلات أو بلوغ غايات يكون لدى المبدع حساسية نحوها وإصرار على معالجتها. وتتجسد مظاهر الإبداع فى قدرات عقليه لعل من أبرزها:

(أ) مهارات عليا فى التفكير (Hots): مثل رؤية علاقات جديدة، إعادة تركيب وتنظيم معارف بطرق أصيلة وغير مألوفة، طلاقه فى التفكير مرونة عقلية فى التحول والتكيف وتعديل مساراته فى التفكير، تفكير تباعدى بعيداً عن الحلول التقليدية والنمطية عند مواجهة مشكلات ... وهذا لايعنى أنه لا يستفيد من خبراته السابقة ومن موروثه المعرفى.

(ب) تقديم إنتاج أصيل مثمر: وهو ما يعطى قيماً مضافة من فكر وابتكار مادى جديد، أو يحدث تحولاً فى منتج قائم يحقق قيمة وفائدة اجتماعية. وقد يحدث

الانتاج نتيجة تخيل ذهنى أو تفكير بصرى، ذلك أن التصورات الذهنية تلعب دوراً فى تنمية وانتاجية القدرة الإبداعية. ويعنى ذلك أن الإبداع ليس مجرد شطحات ذهنية بلا هدف، ولكنه نشاط عقلى يؤدى إلى إنتاج شئ ذى منفعة قد يكون متعة ذهنية أو فائدة مرجأه ... أو خطوة على طريق ابتكار جديد تيسره إمكانات مستقبلية ... وفى جميع الحالات يتسم الإبداع بالجدة وكثيراً ما يقابل بالدهشة والاستغراب والإعجاب المصحوب بلمسة جمالية.

(جـ) يلعب التفكير البصرى وانطلاق الخيال الذهنى دوراً متزايدا فى الإبداع والابتكار. يتبدى ذلك حديثاً فى العلم الجديد المعروف بنظرية "الفوضى" Chaos. الفوضى – كظاهرة – ترتبط – إلى حد ما – بعائلة من المداخل التحليلية فى الرياضيات والعلوم والتى استندت أساسا إلى النمط البصرى للفكر والتحليل والتى أعطت دلالة على أن الرياضيات يمكن أن يكون علماً تجريبيا يعتمد على التفكير البصرى وليس فقط على التفكير اللفظى والمنطق الشكلى. وظهرت فكرة ظاهرة الفوضى من التأمل فى أنماط أشكال ذاتية التماثل وفى ملاحظة بللورات الثلج وألسنة اللهب وتعرج الشواطى الساحلية وحالات الطقس والتغييرات الكبيرة التى قد تنتج عن تغيرات ضئيلة لم يكن يتوقع أن ان تحدث مثل هذه النواتج الضخمة.

(د) التزاوج بين العقل والوجدان يمكن أن ينتج عنه إبداع. إن مشاعر الشخص وأحاسيسه تجاه مشكلة ما أو فكرة معينة تكون حافزاً جيداً للاستمرار والاصرار على الاستمرار فى استقصاء حل مشكلة ومتابعة فكرة. تقول "ليندا جين شيفرد" فى الكتاب المترجم بعنوان "أنثوية العلم" أن الشعور يأتى بطرار من البحث

مدفوعاً بحب الطبيعة بدلاً من الرغبة فى التحكم ... الانبهار بجمال الطبيعة، الإحساس العاطفى بالعمل، الاستثارة بتعلم أشياء جديدة، الحُبور برؤية نموذج ينبثق، الوجد فى الاكتشاف، التلذذ بالبحث عن الحقيقة، الابتهاج بالعلاقات مع الزملاء... هذه المشاعر يمكن أن تلهم حلولاً للمشكلات الهامة ... "ونستطرد بالقول: حين يترابط التفكير والشعور معاً بطريقة "سيميائية" يفقد كل منهما الخاصية التى تحد من نطاقه، يوسع الشعور من الضيق العينى للتفكير، وفى نفس الوقت يوسع التفكير من سلاسل الحنب الذى يفرضه الشعور ... إذا ترابط معاً بصورة ملائمة، نستطيع أن نرد هذا فى شكل طريق إبداعى جديد ... حين يتحد التفكير والشعور يفقد كلاهما وخزته، ويعطى اتحادهما "إكسير الحياة".

• مواقف ومبدعون:

(١) طاليس وأمازيس:

أمازيس أحد ملوك مصر الفرعونية طلب من طاليس أحد رياضى عصره – أن يوجد ارتفاع الهرم لم يكن هناك من وسيلة مباشرة لقياس ذلك الارتفاع ... سار طاليس مراراً بجوار الهرم صامتاً بينما كانت المشكلة تتفاعل فى اللاوعى فى مرحلة حضانة (Incubation) تلاها مرحلة إشراق فى وضمة مضيئة دعته يغرس عصا بجوار الهرم وانتظر حتى أصبح طول الظل له نفس طول العصا، فقام للتو واللحظة وقاس طول ظل الهرم منه واستدل على ارتفاع الهرم.

(٢) الحسن بن الهيثم وليونارد دى فينشى:

كان ابن الهيثم يستعرض نظرية فيثاغورس الشهيرة والتى تقول بأن "مجموع مساحتى مربعين منشأين على ضلعى الزاوية القائمة فى مثلث قائم الزاوية تساوى المربع المنشأ على الوتر ... "ساقته عيون عقله الثاقبة إلى اكتشاف نظرية جديدة تقول بأن مجموع مساحتى هلالين على ضلعى الزاوية القائمة فى مثلث قائم الزاوية تساوى مساحة المثلث .. وهى ذات النظرية التى اكتشفها بعده بحوالى خمسة قرون فنان ومهندس عصر النهضة ليوناردو دى فينشى.

(٣) أبو الهول والبقرة روزى:

نحت الفنان المصرى القديم "أبو الهول" تم فيه دمج جزء من الإنسان (رأس خفرع) مع جزء من كائن آخر (الأسد) ليجمع بين الحكمة والفطنة المتمثلة برأس خفرع والقوة والبأس المتمثلة بجسم الأسد ... ولعل ذلك كان إلهاماً لما يحدث حالياً فى التعديلات الوراثية لكائن حيث يدمج جزء من المادة الوراثية (الجينات) لهذا الكائن مع كائن آخر لإنتاج أو تعديل كائن يجمع بين صفات متميزة للكائنين ... لقد أمكن ذلك عام ١٩٩٣ حين تم إنتاج البقرة "روزى" لتفرز حليباً مماثلاً لحليب الأم البشرية ولتخرج بروتيناً أدمياً المسمى (ألفالاكتين).

يفكر بعض العلماء حالياً فى إنتاج الإنسان الكلورفيلى عن طريق دمج بعض خصائص النبات الوراثية مع البرنامج الوراثى للإنسان بأمل أن ينتجوا إنساناً ذاتى التغذية الكربونية ... إنساناً ينتج الغذاء لنفسه بنفسه.

وإذا ما سلمنا بأن المبتكر قد يستهلم فكرته من فكرةٍ إبداعية سابقة ... فل يجوز لنا القول بأن أديسون استلهم فكرة المصباح الكهربى من مصباح علاء الدين سواء أكان قد قرأ عنها أو أنه كان نوعاً من التناص فى الرؤى أو الترائى.

(٤) إيان إيلموت والنعجة دوللى:

على يدى العالم إيان إيلموت تم استنساخ النعجة دوللى التى أصبحت أول أنثى من اللبونات (الثدييات) تنتج من خلية جسمية وليس عن طريق التلاقح بين حيوان منوى ذكورى وبويضة أنثوية ... فكرة لم تخطر على بال بشر ... من فرط الإعجاب بالخبر خاطب أحد الشعراء الكويتيين فى حينها الحبيبة دوللى **مناجياً**:

هزى برأسك يادوللى مفاخرة　　　فكل شيئاً غداً بالكون يستنسخ

هلموا فاستنسخوا ياقوم ابتسموا　　　فإن ما قد فنى منكم سينتسخ

(٥) فاراداى وماكسويل:

فاراداى أحد علماء أوائل القرن التاسع عشر علم نفسه بنفسه كان عاملاً لا يكف عن العمل ولم يكن ضالعاً فى الرياضيات بل أن أحد مؤرخى علم الفيزياء قال عنه: "فاراداى ... ربما الأعظم فى المبتكرين فى الكهرباء كان بريئاً تماماً من الرياضيات، وكون فكرته عن خطوط القوة (Lines of Force) بطريقة لا تتسم بالحذق الأكاديمى البحت، مصوراً إياها كأربطة من المطاط. كان حدسه من نوع العبقرية رفيعة المستوى. وعلى الرغم من أن وجهات نظره بنيت بدون تحليل رياضى واع إلا أنها كانت قوية. وعندما توفرت المعالجات الرياضية القوية تبين أن جوهر أفكاره كانت صحيحة. كان العالم الفذ ماكسويل من المعجبين بفاراداى ووضح التحليل الرياضى للعلاقة التبادلية بين

الكهرباء والمغناطيسية فدعم معالجات فاراداى غير الرياضية، حيث وضع مجموعة معادلات ماكسويل التى أثبتت إمكانية الاستدلال على طبيعة العلاقات التبادلية بين الكهرباء والمغناطيسية والتى بناها على الأفكار الحدسية لفاراداى.. يقول ماكسويل "أنه وجد أن الطرق التى استخدمها فاراداى تشبه تلك الطرق التى نبدأ فيها من الكل إلى الأجزاء عن طريق التحليل "بينما الطرق الرياضية كانت مؤسسة على مبدأ أن تبدأ بالأجزاء حتى تصل إلى الكل عن طريق التركيب (Synthesis) ... كان ماكسويل يرى أن فكر فاراداى كان قادراً على شرح نفس الظواهر كما يشرحها الرياضيون الأكاديميون المتخصصون ولكن مدخله (أى مدخل فاراداى) تضمن رؤى أكثر وضوحا عن الصورة الكلية ووفرت طريقة أفضل بكثير للتعبير عن بعض الأفكار الأكثر خصوبة، ذلك أن تفكير فاراداى كان بصرياً مكانياً. يتفق ذلك مع رأى هوارد جاردنر (صاحب نظرية الذكاوات المتعددة) بأن المفكر الأصيل الحقيقى، القادر على وضع ترابطات غير معتادة بالمشابهة أو الأستعارة، يمكن أن يكون معتمداً أساساً على طريقة الفرك البصرى المكانى.

(٦) ..... أينشتاين:

تقول بعض الأدبيات المهتمة بالسيرة الذاتية لأينشتاين أنه عندما لاحظ أحد العلماء الطبيعة الخلاقة لأعمال أولية قام بها شخص يدى ألبرت أينشتاين اندهش بأن ذلك الشخص لم يكن أستاذاً جامعياً مرموقاً ولا موظفاً كبيراً فى موقع قيادى أو سيادى، بل كان مجرد موظف غير جهير المنظر يرتدى قميصاً وبنطالاً لم يلفت نظر العالم الزائر الذى يبحث عن أينشتاين بل رأى موظفاً متواضعاً يجلس على مكتب متواضع فى دائرة حكومية ... كان ذلك هو أينشتاين العبقرية المبدعة.

• سيناريو لتنمية الإبداع:

يرى البعض أن الكثيرين من أولئك الذين يمتلكون المعرفة فى مجال علمى ضيق يكونون أقل احتمالاً لعمل إسهامات تتسم بالأصالة الحقيقية، ربما بسبب طبيعة تدريبهم واختيارهم. بينما الكثيرون من أولئك الذين يكونون أكثر احتمالاً لصنع إسهامات أصيلة حقيقية غالباً ربما لا يمتلكون التدريب والخبرة والمؤهلات المطلوبة. ومن ثم نجد أن الكثير من الاكتشافات الخاصة قد تتأتى من المساحة الضيقة التى تتداخل فيها المجموعتان الغير المتوائمتان – ولتكن هذه المساحة. كما يقدرها توماس وست، ١% من كل مجموعة. وإذا سلمنا بذلك عن مدى إمكانية عمل تغير تربوى ومؤسسى حتى يمكن زيادة هذه المساحة. يقترح توماس وست تغيراً فى بنية ما يسمية الاقتصاد التفكيرى العقلانى للإبداع.

ويرى وست أن بعض ضوابط الاحتكار فى العلم ينبغى أن تفكك، وبعض ضوابط المشروع العلمى الصحى ينبغى أن تستحدث. الاقتصاديات الصحية السوية لا تسمح بسيطرة الاحتكارات لأنه بالضرورة – ترتفع التكلفة بانخفاض كفاءة المنتج. ولكن فى الاقتصاد الصحى لايحتاج أصحاب المشروعات قانوناً سيادياً لإقامة أعمال مثمرة، وإلى القدرة على انتاج وخدمات عالية الجودة بأسعار مخفضة. فى مجال الأعمال قد تكون الدرجات العلمية العالية مطلوبة أو غير مطلوبة فأنت لا تحتاج إلى درجة للدكتوراه – مثلاً لكى تكون رجل أعمال إلا أن هذا ليس صحيحاً فى العلم والتكنولوجيا، حيث يحتاج الشخص عادة لأن يمتلك نوعاً من الدرجات العلمية المتقدمة لكى يكون فى الحوزة العلمية. هذه الدرجات ينبغى أن تكون ميسرة. ولكنها تكون فى بعض الأحيان معيقة أكثر

منها ميسرة. إنه أمراً مؤسف وغريب إذا كان هناك نظام تعليمى يعمل على استبعاد الكثيرين من ذوى الكفاءات العالية.

لامراء أن كثيراً من المعرفة التخصصية التقليدية سوف تكون دوماً مطلوبة، ومع ذلك فإن هذا المتطلب ليس هو الجزء الصعب الذى نسعى إلى الحصول عليه. الذى نسعى إليه ابتكاراً مفيدة وليس مجرد مصادر موثقة من المعلومات الحقائقية. الانتاج العلمى ينمو متسارعاً وبشكل يومى إلا أن الكثير من هذا النمو هو من نوع المعلومات الوصفية عن أنظمة جديدة من الكم أصبحت متوفرة حالياً بسبب التكنولوجيات الجديدة والقدرة على الإبحار فى فضاء المعرفة... إنها مواد للنظر والتوصيف ... عمليات المعرفة تتضمن مشاهدة، قياس، تسمية، تحديد، تصنيف ... تلكم هى الخطوات الأساسية ... ولكن ليست هى كل قوام الاكتشاف الحقيقى لحقائق أكبر وأنماط أكثر ثراء. قد يتطلب الأمر استحداث تجمعات وحلقات نقاشية قد تتضمن عصفات ذهنية ... بين علماء من ذوى المعارف التقليدية الرصينة وبين مفكرين من أصحاب الأفكار الحدسية والقدرات الإبداعية والتفكير التباعدى الذى لا يلتزم بالضرورة بما هو قائم حتى ولو كان موثقاً... سوف تكون هناك نقاط تقاطع ومساحات مشتركة مهما كانت سعتها، إلا أنها سوف تحدث الكثير من التغيير. إن النظم التعليمية ليس مطلوباً منها مجرد تقديم المزيد من الحقائق والمعلومات، ولكن المطلوب هو أن تقدم معرفة أكثر ثراء وفهماً أكثر عمقاً يؤدى إلى حل مشكلات قائمة ويعمل على حل مشكلات متوقعة وبطرق غير مسبوقة تعطى قيماً مضافة.

إن القدرات الإبداعية ليست نادرة ولكن النادر هو الاعتراف بها والبحث عن أصحابها ومحاولة كشف الغطاء عنهم وانتشالهم من بين أضابير بيروقراطيات حكومية أو خاصة.

مراجع

(١) إداورد دى بونو (١٩٨٩): "تعليم التفكير" ترجمة عادل عبد الكريم وآخرين، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، الكويت.

(٢) الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٠٣): "تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع" أعمال المؤتمر العلمى الثالث، كلية التربية، بنها.

(٣) سعيد إسماعيل على (٢٠٠٤): "خطوط إنتاج العقل التربوى، رؤية نقدية" أعمال مؤتمر جمعية المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس.

(٤) لندا ويليامز (١٩٨٣): "التعليم من أجل العقل ذى الجانبين: دليل التربية..." ترجمة الأونروا، اليونسكو، عمان الأردن.

(٥) ليند جين شيفرد (١٩٩٣): "أنثوية العلم" ترجمة د. يمنى الخولى – ٢٠٠٤، عالم المعرفة، الكويت.

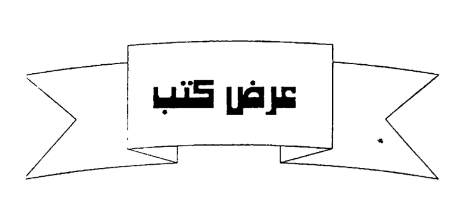
(٦) ميشيل كازانيكا (١٩٩٩): "عودة إلى الدماغ المشقوق" ترجمة مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، مجلة العلوم (م١٥ ع١٢) ديسمبر ١٩٩٩، الكويت.

(٧) وليم عبيد وعزو عفانه (٢٠٠٣): "التفكير والمنهاج المدرسى" مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، دبى (دولة الإمارات العربية).

(٨) مركز تطوير تدريس العلوم (٢٠٠٤): "المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم" فاروق فهمى محرراً، أعمال المؤتمر العربى الرابع، أبريل (٢٠٠٤) جامعة عين شمس، القاهرة.

(9) Good, H.G. (1960): “History of Western Education”, Macmillan Comp., N.Y. USA.

(10) West, Thomas (1995): “Mind s Eye”, Promethus Books. Buffalo, N.Y.



الطرق الست البسيطة لتقويم الأطفال الصغار (٢٠٠٢م)

تأليف

سو واى جوير

عرض

أ.د. فيليب أسكاروس

نظرية وممارسة التعليم على الشبكة

تأليف

تيرى أندرسون وفاذى إللومى

عرض

د. هناء عودة



"سو واي جوبر: الطرق الست البسيطة لتقويم الأطفال الصغار (٢٠٠٢م)"*

عرض أ.د. فيليب أسكاروس**

تعريف بالكتاب:

يقع الكتاب في (١٤٤) صفحة من القطع الكبير، ويتكون من ثلاثة أقسام: القسم الأول لتعريف معنى التقويم المطابق للواقع لكل من نمو نضج الأطفال وتطوره، والقسم الثانى يقدم ست طرق للتقويم المطابق للواقع، والقسم الثالث عن الاستفادة بنتائج التقويم. وينتهى الكتاب بأربعة ملخصات عن استمارات التقويم التى استخدمت فى البحث. وتستهدف المؤلفة من وضع هذا الكتاب تقديم معلومات مبسطة عملية لكل من المعلمين والوالدين ومشرفى الحضانة ورياض الأطفال لمساعدتهم فى توجيه تعلم الطفل وتنشئته، ورعاية نموه ومتابعة تطور نضجه من لحظة الميلاد إلى أن يبلغ الثامنة من العمر. ونظراً لأنها استخدمت بعض المصطلحات بأسلوب غير مألوف فقد ختمت الكتاب بقائمة مسرد Glossary لشرح المصطلحات، ولأهميتها نكتبها فى أول هذا الملخص – لا آخره – حتى تكون المعانى واضحة فى ذهنة. ومن أهم المصطلحات مايلى:

(١) التقويم المطابق للواقع Authentic Assessment:

هو عملية استخدام مواقف الحياة الواقعية فى رصد النمو وتطور النضج عبر فترة زمنية مناسبة.

* Sue, Y.. Gober, Six Simple Ways to Assess Young Children. Delmar, Thomson Learning. Inc., 2002.

** أستاذ غير المتفرغ بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار – إدارة النشر.

(٢) معالم تطور النضج Development Milestones:

هى المهارات أو الإنجازات الأساسية التى يجب أن يبلغها الطفل عند عمر معين.

(٣) التقويم على أساس الأداء Performance–Based Assessment:

هو تقويم للنمو وتطور النضج وفق الملاحظة العلمية تطور حركاته البدنية والأعمال التى يعلمها، استخدام أساليب لفظية، وهو ليس منتجاً بل مجرد العملية نفسها.

(٤) البورتفليو Portfolio:

هو حصيلة تجميع الفقرات التى توضح نمو الطفل وتطوره عبر فترة زمنية.

(٥) مدخل البورتفليو Portfolio Approach:

هو استخدام عدة أساليب – لا أسلوب واحد – لتقويم النمو وتطور النضج عبر فترة زمنية ممتدة، قد تصل إلى سنة، ثم كتابة مذكرات عن نتائج التقويم وحفظها فى حقيبة البورتفليو.

(٦) البورتفليو المهنى Professional Portfolio:

هو حقيبة تتضمن جملة الأعمال والأداءات التى تخص الطفل، وتـرتبط بإتقانـه لمجال واحد محدد.

(٧) بورتفليو المعلم الإجرائى Teacher – Made Portfolio

هو بورتفليو كل طفل على حدة فى الفصل وعليه علاقات إجرائية تسهل سحبه من بين جميع البورتفليو لجميع الأطفال، ومن هذه العلاقات لافته بها موجز البيانات، ولافته لترقيم تسلسله مع غيره. كما أن إعادة العملية بداخله تحت عملية تبويبيا من خلال المعلم وبطريقة تسهل عليه مراجعته من وقت لآخر.

(٨) البورتفليو المفيد عملياً Working Portfolio:

وهو الحقبة التى تضم كل إنجازات الطفل وتنمو فمحتوياتها باستمرار وبصفة دورية وعلى مدى زمنى طويل.

الجزء الأول من الكتاب: عن الرؤية النظرية للتقويم

يتضمن هذا الجزء معلومات عن الأبعاد العلمية لتقويم نمو نضج الأطفال وتطوره وأوضاعها فى الولايات المتحدة الأمريكية.

أولاً: الأبعاد العلمية للتقويم:

ظهرت مشكلة تقويم نمو الأطفال وتطور نضجهم من لحظة الميلاد حتى سن الثامنة لغياب الوسيلة المناسبة لذلك، وقد تم حل المشكلة باتباع أسلوب التقويم المطابق للواقع Authentic Assessment والذى قد يسمى التقويم على أساس الأداء الفعلى Performance – Base Assessment، ونستعرض فى الملخص التالى معالم هذه القضية وحلها.

(١) مشكلات تقويم نمو الأطفال (٠ – ٨ سنوات):

هناك ثلاث مشكلات هى:

أ- صعوبة التقويم على مراحل بسبب سرعة معدل النمو والنضج، وقد تم حل هـــذه المشكلة بالمتابعة اليومية.

ب- تعدد العوامل المؤثرة فى نمو الطفل مثل تأثير الوالدين، والأقارب، ونوع الرعاية التى يتمتع بها، ومقومات بيئة التعلم حوله. وقد تم التغلب علـــى هـــذه المشـــكلة باستخدام ست طرق للتقويم.

ج- تباين الاهتمامات بنمو الطفل: فالوالدان يهتمان بسرعة التحاق الطفل فى المدرسة بينما المعلمون والمديرون يهتمون بنجاح برامجهم. وقد تم حل المشكلة باستخدام أسلوب البورتفليو وفيه كل ما يتصل بالأطفال، وبآراء كل من له علاقة به.

(٢) شروط لإجراء تقويم نمو الطفل:

يجب توافر شرطين لتقويم نمو الطفل وهما:

أ- عدم استخدام المقاييس الرسمية التى تطبق وفق روتين علمى محدد، لأن مجـــرد علم الطفل بأنه موضع اختبار يؤثره.

ب- عدم إجراء التقويم فى وقت محدد أو مكان بذاته، بل لابد وأن يكـــون مســـتمراً لحظة بلحظة خلال ممارسته وخلال استرخائه وخلال لعب وجديتـــه، أى يكـــون تقويم عمليات Processes وليس مجرد منتج Product.

(٣) تعريف التقويم المطابق للواقع Authentic لنمو الطفل:

- هو عملية توثيق لعملية النمو وتطور نضج الطفل خلا مدة زمنية معينة وباستخدام مواقف حياتية عادية غير مفتعلة.
- هو عملية تحديد ثلاثة أبعاد هى: ما يستطيع الطفل أداءه، وما يعرفه، وما يفهمه.
- هو عملية تتم على مدار أربع وعشرين ساعة، ولا يجوز إنجازه على فترات أو دفعة واحدة أو دفعتين.

(٤) أداتان رئيستان للتقويم المطابق للواقع هما:

أ- الملاحظة العملية وفق استمارة معاينة Check List يرصد فيها جانب أوجه النشاط التى يمارسها الطفل أو يجب أن يمارسها أو يطلبها، ومدى توافقه العضلى / العصبى، وإتقانه للمهارات والحيل العقلية.

ب- البورتفليو Portfolio هو حصيلة عملية رصد مراحل نمو وتطور نضج الطفل وتوثيقهما.

"وعندما ندرس البورتفليو نرجع إلى محك مرجعى فيه المعالم الكلية للنمو وتطور النضج Overall Development Milestones لتحديد مدى اقتراب / بعد الطفل عن متوسط الأسوياء عند نهاية كل مرحلة عمرية.

ثانياً: الوضع فى الولايات المتحدة الأمريكية:

يتم تقويم نمو الأطفال فى الولايات المتحدة الأمريكية ونضجهم وفق الأهداف القومية الأمريكية، ووفق مستويات وضعتها الرابطة القومية لتعليم صغار الأطفال:

(١) تعليم الأطفال فى الأهداف القومية للتعليم الأمريكى:

أعلن الرئيس جورج بوش (الأب) فى تسعينات القرن الماضى أنه ينبغى أن يلتحق أى طفل بالمدرسة الابتدائية وهو مستعد للتعلم Ready to Learn، وحددت لجنة الأهداف التعليمية فى أمريكا عام ١٩٩٨م الأغراض المبتغاة من تقويم نمو نضج الأطفال الأمريكيين وتطوره فى الآتى:

أ- أن يستخدم المعلمون التقويم للكشف عن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

ب- أن يستكشف التقويم الطريق إلى تطوير النزعات السائدة وتطوير برامج الرعاية والخدمات.

ج- أن يساعد التقويم عملية المساءلة فى المدرسة.

(٢) الخطوط العريضة لتقويم نمو الأطفال وتطور نضجهم:

وضعت الرابطة القومية لتعليم صغار الأطفال The National Association for Education of Young Children (NAEYC) فى أمريكا الخطوط العريضة التالية للتقويم على أساس تقرير لجنة الأهداف التعليمية فى أمريكا عام ١٩٩٨م.

أ- تكامل التقويم والمناهج الدراسية حتى يمكن تطوير كل من المناهج وطرق التدريس وتوجيه الأطفال.

ب- شمول التقويم كل نواحى النمو والنضج وهى: النمو البدنى / الحركى، والنمو الاجتماعى / الشخصى، ونمو الأنفعال/ المشاعر، والنمو المعرفى/ اللغوى.

ج- استمرارية عملية التقويم كل لحظة متاحة مع العناية باختيار العينة التى يسهل متابعتها.

د- استخدام عدة أساليب وعدة أدوات فى التقويم، وقد استخدمت المؤلفة فى بحثها ست طرق كما يتضح فى الجزء الثانى من الكتاب.

ه- إتمام التقويم فى أثناء ممارسة الأطفال لألعابهم وأنشطتهم.

و- إبراز التقويم للفروق الفردية بين الأطفال حتى يراعى المعلمون العدالة والتنوع فى طرق التدريس لتقابل تنوع الأطفال فى ميولهم وقدراتهم.

ز- تحرير المعلمين تقارير دورية للوالدين عن نتائج التقويم وأساليب تعاون الأسر مع المدرسة فى مواجهة أى نمو شاذ وذلك بأسلوب سهل بعيد عن المصطلحات الفنية.

الجزء الثانى من الكتاب: عن الطرق الست للتقويم

Six Methods of Assessment

عرضت المؤلفة ست طرق للتقويم، كل طريقة لها دورها فى إبراز خصائص نضج الطفل عند وصول مرحلة نموه إلى معلم Milestone محدد من النضج. ونعرض ملخصاً هذه الطرق الست فيما يلى:

الطريقة الأولى: تقويم نمو الطفل باستخدام قائمة المعاينة التنموية Sevelopment CHecklist

أولاً: مميزات هذه الطريقة أنها:

(١) سهلة وسريعة الاستخدام.

(٢) تسهم فى تقديم تقرير واف للوالدين عن نمو طفلهم فى شتى النواحى.

(٣) موضوعية لأنها تسجل الواقع دون تبرير أو إصدار أحكام.

(٤) المساعدة فى ترشيده وتوجيه أداء المعلمين والوالدين ومشرفى الرعاية.

(٥) تعطى صورة مجملة شاملة كلية عن الطفل عند بلوغ عمر معين مقدراً بالشهر، بل أحياناً أسبوع.

ثانياً: اعتبارات Considerations عند وضع قائمة المعاينة التنموية:

(١) أن تكون معالم Milestones تطور النمو واضحة، وشاملة للمحاور الأربعة الرئيسية وهى نمو الآتى: البدنى/ الحركى، والاجتماعى/ الشخصى، والمعرفى/ اللغوى، الانفعالات/ المشاعر.

(٢) قد تتداخل بعض الفقرات فى محاور النمو الأربعة مثل النفسى/ الحركى، اجتماعيات/ لغة.

(٣) على الرغم من أن هناك نمواً سريعاً لدى جميع الأطفال من س (٠ – ٨) إلا أن معدل النمو فى أية ناحية يتفاوت من طفل لآخر.

(٤) أن تستخدم قائمة المعاينة التنموية بعد استيفاء بياناتها مرشداً وموجها للأداء من أجل نمو سوى، لا لتقرير عن نواحى القوة والضعف فى مسار النمو.

(٥) أن تستخدم فقرات قائمة المعاينة، كمطلقات للحوار مع الوالدين.

(٦) أن يستفاد من قائمة المعاينة فى كتابة تقرير سردى عن المحاور الأربعة للنمو.

(٧) يمكن إضافة أو حذف أى تفاصيل تحت أى محور للنمو.

(٨) أن تعد عدة قوائم معاينة تنموية لكل طفل على حدة، لأن كل قائمة ستغطى عدة أشهر من النمو.

(٩) ألا يكون هناك أى تقدير كمى فى قائمة المعاينة التنموية، ليكتب بجوار كل فقرة واحدة من اثنتين هما: (تلاحظ) أو (لا تلاحظ) Observed or Not Observed.

ثالثاً: بعض الفقرات المنتقاة من قائمة معاينة لأطفال عمرهم ٦-٨ سنوات:

يتضمن الكتاب سبع قوائم معاينة تنموية، كل قائمة بمرحلة عمر من الآتى: (٠- سنة) و(سنة – سنتين)، و(سنتين – ثلاث سنوات)، و٣ سنوات و٤ سنوات و٥ سنوات، و(٦ – ٨ سنوات). وقد تم اختيار القائمة الخاصة بعمر (٦ – ٨ سنوات)، وتم انتقاء الفقرات الجوهرية فيها، مع ملاحظة أن الراصد العلمى للتقويم يكتب أمام كل فقرة علامة عن (تلاحظ) أو (لا تلاحظ) والفقرات المختارة هى:

(١) نمو النضج البدنى/ الحركى وتطوره Physical Growth/Motor Development:

- يستمتع بألعاب رياضيات الفريق.
- يكرر الحركات من أجل الإتقان.
- فقد بعض أسنانه.
- يرسم جسم الإنسان وفيه ملامح أعضائه.

(٢) نمو النضج الاجتماعى/ الشخصى وتطوره Social/Personal Development:

- يفضل أصدقاءه من نفس نوعه (ذكر/أنثى).
- يلعب ويعمل مستقلاً عن المجموعة.
- يستمتع بالألعاب الإيهامية.
- يتواصل لغوياً بطريقة جيدة.
- تنمية قدراته على ضبط الذات.

(٣) نمو الانفعالات/ المشاعر وتطورها ونضجها Emotional Development Feelings:

- يظهر ضبط النفس.
- يستطيع الاستقلال عن والديه.
- يشعر بالرضا داخل المجموعات كثيرة العدد.

- لديه اتجاه تعاونى مع زملائه.
- يحل المشكلات بالكلام.
- يستجيب لملاحظات التصحيح.

(٤) نمو النضج المعرفى/ اللغوى وتطوره Cognitive / Language Development:

- يعبر عن رأيه بجملة مركبة كاملة.
- يعرف كتابة الخطابات.
- يعرف الأشكال.
- يفهم التتابع المكانى أو الزمنى.
- يستطيع المقارنة.
- يفهم موضع الكلمة فى المكان المناسب.
- يفهم كلمات السجع Rhyming Words.

الطريقة الثانية: تقويم نمو الطفل باستخدام المقابلات الشخصية للوالدين Parent Interviews:

أولاً: متطلبات المقابلة الشخصية للوالدين أو أى مسئول عن رعاية الطفل:

(١) أن تمتد المقابلة الشخصية من الوالدين إلى غيرهم من المهتمين بالطفل مثل الجد أو الجدة أو العمة أو الخالة.

(٢) أن تكون المقابلة فى أى مكان مريح للعميل.

(٣) ألا يكون الطفل بصحبة من نعقد معهم المقابلة.

(٤) أن تعقد المقابلة ثلاث مرات فى السنة على الأقل: فِى بدء العام الدراسى، وفى منتصف العام الدراسى، وفى آخره.

(٥) أن تكون مدة الجلسة بين ٢٠-٣٠ دقيقة، لأن الأقل من ذلك لا تكفى لتبادل المعلومات، وأكثر من ذلك فيه تعطيل لوقت المعلم ولولى الأمر.

(٦) الاعتماد على بورتفليو الطفل فى الحوار خلال المقابلة الشخصية.

(٧) إشاعة روح التفاؤل فى المقابلة لا روح السخط والرغبة فى تأنيب الطفل.

(٨) البدء بالنواحى الإيجابية فى البورتفليو والحماس له، وعند مناقشة إحدى السلبيات فتفسر على أساس عدم النضج، وأنها ستزول بعد بلوغ مرحلة النضج المناسبة.

(٩) تقبل آراء الوالدين فى طفلهما بدون اعتراض، لأن ذلك يفيد فى الآتى:

أ- معرفة مدى الإفراط/ التفريط فى رؤية الوالدين.

ب- معرفة طبيعة الحياة الأسرية المؤثرة فى النمو والنضج.

ج- معرفة مخاوف الأطفال، ومكمن قوتهم وضعفهم، وغير ذلك من حقائق لا تحدث فى المدرسة عادة.

د- رسم خطة مشتركة للتعاون فى مساعدة الطفل على النمو السوى.

ثانياً: معالم استمارة المقابلة الشخصية فى أول العام الدراسى:

(١) تتضمن الاستمارة سبع مجموعات من الأسئلة التى يجيب عنها الوالدان أو أولياء الأمور، وهى عن:

أ- التركيب الأسرى: أسئلة عمن يعيشون مع الأسرة من الأقارب، وترتيب الطفل بين أخوته.

ب- الوقت الحر للأسرة: أسئلة عن هوايات كل فرد فى الأسرة.

ج- عمل الوالدين: أسئلة عن عمل/ عدم عمل كل من الوالدين، وطبيعة العمل، وأجازاته وعدد ساعات العمل اليومى.

د- احتياجات الطفل من وجهة نظر الأسرة: أسئلة عن مدى وفاء الأسرة لمطالب طفلها.

هـ- عادات الطفل: أسئلة عن أماكن ومواعيد نومه ولعبه.

و- المهام الأسرية: أسئلة عمن يقوم بمهام الطبخ والغسل والكى وتنظيف المنزل وأدوات ميزانيته، وتوزيع المهام على جميع أفراد الأسرة.

ز- نقاط قوة ونقاط ضعف الطفل من وجهة نظر الأسرة: أسئلة عن تعبيره عن غضبه وفرحه، وميوله للصداقة والتعاون، ونزعاته الأنانية / الغيرية.

(٢) كما تتضمن الاستمارة سؤال فى اختيار من متعدد هو:

- كيف ترى طفلك فى سلوكه اليومى: قائد أم تابع؟
- مستقل أم يعتمد على غيره؟
- يائس أم مكافح؟
- منزو أم واثق من نفسه؟
- منضبط أم متسيب؟

(٣) بعد انتهاء المقابلة يكتب المدرس ملاحظاته على كيفية دعم إيجابيات الطفل وتلافى سلبياته خلال جهود المدرسة وحدها أو جهود الأسرة وحدها أو بتعاونهما معاً.

ثالثاً: معالم استمارة المقابلة الشخصية فى منتصف العام:

(١) عرض عينات من وثائق البورتفليو مثل الصور الشمسية، والقطع الفنية، وعينات من خربشة الطفل فى محاولة من خربشة الطفل فى محاولة الرسم أو الكتابة، وشرائط تسجيل صوتى أو تسجيل صوتى/ ضوئى تبين نموه المعرفى اللغوى، وقوائم المعاينة التنموية للتعرف على جميع نواحى نموهز

(٢) التأكيد على إيجابيات الطفل ومدحه، ومناقشة سلبياته أعراضاً عابرة لعدم كفاية النضج.

(٣) التعرف على آراء الوالدين أو أولياء الأمور فى نشاط الطفل واهتماماته وعاداته.

(٤) الاتفاق مع الوالدين على أهداف مشتركة مع المدرسة لتحقيق النمو المتميز للطفل حتى آخر العام الدراسى.

(٥) فى آخر الجلسة: يعطى المعلم وعداً بتسليم بورتفليو الطفل إلى الأسرة فى آخر العام الدراسى حيث تكون المقابلة الشخصية الأخيرة فى هذا العام ولن تخرج فى محتواها المقابلة الثانية.

الطريقة الثالثة: تقويم نمو الطفل باستخدام رسم الطفل صورة لنفسه Self-Portrait

أولاً: مجمل هذه الطريقة:

(١) يطلب من الطفل أن يرسم ذاته على الورق، وتقدم كل الخامات المطلوبة بوفرة ويهيئ له مكان الرسم ويشخبط بحريه.

(٢) لكى تكون هذه الطريقة صالحة لتقويم النمو والنضج يجب توافر الشروط الآتية:

أ- ألا تقل سن الطفل عن ٣ سنوات، لأن رسمه قبل ذلك مجرد خربشة Scribble لعجز عن الإمساك بالقلم لعدم نضج عضلات أصابعه وعدم تناسقه البدنى العصبى.

ب- أن تتكرر عملية رسم الطفل لنفسه ٣ مرات فى السنة: عد بدء العام الدراسى فى الخريف، وعند منتصف العام الدراسى فى الشتاء، وعند نهاية العام الدراسى فى الربيع، لأن ذلك يتيح فرصة دراسة تدرج النمو وتطور النضج.

ج- يكتب المعلم اسم الطفل على كل لوحة، إلا إذا كان الطفل قد تعلم كتابه اسمه بنفسه بعد سن السابعة، كما يكتب تاريخ الرسم.

ثانياً: عملية التقويم باستخدام رسوم الأطفال لذواتهم:

يقوم مركز متخصص بتحليل رسوم الأطفال من خلال متخصصين فى الفن Art، ومن أهم آرائهم ما يلى:

(١) يعتبر جسم الطفل الحدود الأساسية لعالمه.

(٢) تكشف رسوم الطفل عن مدى وعيه بتفاصيل جسمه، فكلما زاد عمره نجد أن الرسم يحتوى تفاصيل أكثر.

(٣) يبين رسم الطفل لذاته مدى نضج مهاراته الحركية الدقيقة.

(٤) تعكس فنون الأطفال طريقة تفكيرهم وكم معارفهم عن العالم.

(٥) كلما زاد عمر الطفل يكتسب مفهومات ومعلومات أكثر مما يجعل رسمه يقترب من الواقع الحقيقى للأشياء Real-World Objects.

(٦) إذا تمت مقارنة رسوم أطفال فى نفس العمر وفى نفس تاريخ الرسم، نجد تفاوتاً وفروقاً فردية متعددة.

أكدت المؤلفة المعلومات السابقة للمتخصصين بتضمين الكتاب لرسوم طفل لنفسه عندما كان عمره (٤ سنوات و ١٠ شهور) ثم (٥ سنوات وشهرين) ثم (٦ سنوات) ويتضح فى الصور تطور النمو بالنظرة السريعة إليها، ففى الصورة الأولى رسم نفسه مجرد دائرة غير منتظمة لتعبر عن وجهه، وفى الصورة الثانية زادت العينان وخطان يعبران عن الساقين، وفى الصورة الثالثة زاد الأنف والفم واختفاء الساقين بشخبطة تعبر عن الزى المدرسى الذى يخفيهما.

الطريقة الرابعة: تقويم نمو الطفل باستخدام عينات شخبطة الأطفال ورسومهم وكتاباتهم Scribbling :Drawing & Writing Samples

أولاً: مبادئ عامة فى هذه الطريقة:

(١) يستمتع جميع* الأطفال بعمليات الشخبطة والرسم ومحاولة الكتابة تقليداً للكبار، ولذلك يجب تزويد بيئة التعلم بمتطلبات هذه العملية، وتشجيع الطفل على ممارستها.

(٢) يجب كتابة اسم كل طفل، وتاريخ الإنجاز على كل لوحة ينجزها ثم الحرص على عرضها متسلسلة أمام الوالدين والمعلمين والطفل ليقدروا – كل بطريقته – مدى نمو نضج الطفل وتطوره.

(٣) يحسن إتاحة الحرية للطفل للشخبطة كما يشاء دون وضع آخر يلتزم بها أو يلون بداخلها.

(٤) مدح الطفل على أية شخبطة أو رسم أو كتابة ينجزها، ولا مجال لتأنيبه لعدم الدقة لعدم بلوغه مستوى النضج الطبيعى الذى يؤهله للدقة.

ثانياً: ملاحظات عملية على هذه الطريقة:

لاحظ المعلمون والمتخصصون فى تحليل الفنون الآتى أن:

(١) الطفل فى الثالثة من عمره:

أ- يحدث التطور من الشخبطة إلى الرسم خلال ٤ شهور.

ب- تتحول الشخبطة من خطوط مستقيمة إلى منحنيات من بدء الدراسة في سبتمبر إلى انتهائها فى مايو.

ج- يظهر نمو المعانى والمفهومات فى الشخبطة والرسوم شهرياً.

(٢) الطفل فى الرابعة من عمره:

أ- تقل الشخبطة وتزداد الرسوم كلما تقدم الطفل فى عمره شهراً وراء شهر.

ب- يمكن استخدام تدرج الشخبطة والرسوم والكتابات كمعالم نمو الطفل.

(٣) زودت المؤلفة الكتاب بأمثلة واقعية عديدة لتطور الشخبطة والرسوم.

الطريقة الخامسة: تقويم نمو الطفل باستخدام الشرائط الصوتية أو الصوتية/الضوئية Audio or Video Tapes

أولاً: مبادئ عامة لهذه الطريقة:

(١) تستخدم هذه الطريقة لمتابعة نمو الطفل اللغوى، لأن جميع الأطفال حتى حديثى الولادة قادرون على إصدار أصوات معبرة عما يريدونه ويشعرون به.

(٢) هناك فروق فردية فى النمو اللغوى بين الأطفال من حيث:

أ- اختلاط الثروة اللغوية فى سن مبكرة.

ب- فهم لغة الأطفال وعدم فهم لغة أقران ليم فى نفس العمر.

(٣) يمكن التسجيل داخل حجرة الدراسة أو الميكنة أو أى مكان مغلق أو مفتوح.

(٤) لا يتم التسجيل خلال جلسة رسمية تخضع لروتين غير عادى يشعر به الطفل بل خلال حديث الطفل لنفسه أو لزملائه أو لأفراد أسرته، وتتنوع المواقف بين الزهو والفرح ومواقف الضيق والحزن.

(٥) مطالب الأسرة بإمداد المدرسة بشرائط عن كلام الطفل في المنزل وبخاصة فى الحفلات مثل حفلات عيد ميلاده وعيد ميلاد أقرانه وأقاربه.

(٦) كتابة اسم الطفل وتاريخ التسجيل على كل شريط، وتحفظ الشرائط أما فى مكتبة صوتية خاصة أو فى البورتفليو الخاص بالطفل.

(٧) إشباع رغبة الأطفال فى سماع أصواتهم ورؤية أنفسهم فى الشرائط.

(٨) لوحظ أنه كلما تقدم الطفل فى عمره شهراً بعد شهر ينمو لغوياً ويبدو ذلك فى استخدامه جملاً أطول وكلمات أوقع ونطقاً أدق.

ثانياً: الاستفادة من هذه الطريقة تسهم هذه الطريقة فى:

(١) مساعدة الطفل على النمو اللغوى خلال سماع نفسه ثم إحداث تغذية مرتدة تسهم فى التعبير اللغوى الأفضل والأدق.

(٢) الكشف عن عمليات التفكير لدى الطفل فى مراحل نموه المختلفة لأن اللغة هى وعاء التفكير.

(٣) معرفة مشكلاته وما يعانيه وما يفرحه وما يحزنه مما يساعد فى توجيه نمو المعرفى والوجدانى.

الطريقة السادسة: تقويم نمو الطفل خلال رصد أحداث الحياة الخاصة Anecdotal Record

أولاً: تعريف بهذه الطريقة:

يقوم المعلم وجميع المهتمين بالطفل فى المنزل وفى المدرسة برصد الأحداث اليومية التى يمر بها الطفل فى فرحه وحزنه وفى ارتياحه وضيقه، وفى لعبه وسكونه، وفى يقظته ونومه، وفى اجتماعه مع أقرانه أو مع الكبار وفى خلوته .. إلخ ويشترط فى هذا الرصد الآتى:

(١) أن تكون الملاحظات مختصرة ومعبرة فى إيجاز غير مخل عن المهارات الاجتماعية، والمشاعر، والبنية البدنية، والمهارات اللغوية.

(٢) أن يكتب تقريراً دورياً أسبوعياً مع كتابة اسم الطفل وتاريخ التقرير.

(٣) أن تتنوع أماكن الرصد: داخل حجرة الدراسة والملعب وحجرة الفنون وداخل المنزل ... إلخ حتى تعطى المذكرات صورة شاملة عبر فترة زمنية معينة تبين معالم نمو الطفل البدنى والعقلى والاجتماعى والوجدانى.

(٤) يجب أن يقتصر الرصد على الأحداث وبدون إبداء رأى أو إصدار حكم أو إدانه أو تقريظ.

(٥) أن تتضمن المذكرات نواحى القوة ونواحى الضعف فى سلوك الطفل دون انحياز لجانب منها دون الآخر.

(٦) رصد لغة الطفل كما هى وعدم استخدام ألفاظ الكبار.

ثانياً: الاستفادة من هذه الطريقة:

يمكن الاستفادة من هذه الطريقة إذا تم الرصد على امتداد عام دراسي نستكشف الآتي:

(١) مدى تقدم الطفل في صقل مهاراته الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

(٢) مدى تغير ميول الطفل وقدراته وسلوكياته ككل.

(٣) تقديم بيانات مفيدة لتطوير أنشطة الأطفال التعليمية لتتمشى مع مسار حياتهم كما رصدت في سجل الأحداث اليومية.

(٤) تدعيم طرق التقويم السابقة بمعلومات تؤخذ من سجل الأحداث اليومية.

(٥) إثراء البورتفليو الخاص بالأطفال.

الجزء الثالث من الكتاب: عن الاستفادة من نتائج التقويم الست:

في ضوء تعريف المؤلفة للتقويم بأنه "تخزين أكبر قدر من المعلومات عن نمو كل طفل وتطوره على حدة، بحيث يستخدم هذا التخزين في تدعيم النمو الإيجابي وتوجيه تطور النضج" فإن المعلم يستفيد من تطبيق الطرق الست أو بعضها في الآتي:

(١) تخزين نتائج التقويم الست في بورتفليو الطفل الذي يصاحب الطفل في تعلمه في شتى مراحل التعليم.

(٢) إعداد مذكرة مختصرة من نتائج التقويم الست لتنبيه الأسرة والمدرسة بنواحي القوة وجوانب الضعف في مسار نمو الطفل ومراحل نضجه حتى يتعاون الجميع على دعم النمو.

(٣) عدم تصنيف الأطفال وفق نتائج التقويم إلى عاديين وذوى احتياجات خاصة لأن ذلك من تخصص المتخصصين الذين يفحصون البروتفليو بدقة ثم يكملون معلوماتهم باختبارات إضافية.

(٤) استخدام نتائج التقويم الست فى تحسين طرق التدريس وتعديلها وأوجه النشاط ومكان التعلم ومواد التعليم حتى يمكن بلوغ المستويات التى وضعتها الرابطة القومية لتعليم صغار الأطفال NAEYC المشار إليها من قبل.



نظرية وممارسة التعليم على الشبكة*

تأليف

تيري أندرسون وفاذي إللومي

عرض د. هناء عودة أحمد عودة**

مقدمة:

ليس هناك جدال حول التحولات التى أحدثتها الانترنت والشبكة العنكبوتية العالمية فى ممارسة عملية التعليم والتعلم من بعد، ومحاولة الجامعات العالمية الاستفادة من مزايا تطبيق تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى كافة أنشطتها.

وعلى الرغم من أن التعليم من بعد كمبحث علمى ليس حديثاً، وذلك طبقا للمعايير الأكاديمية، بيد أن التطورات التى حدثت لنظرية وممارسة التعليم من بعد عبر خمسة أجيال خلال مائة وخمسين عاماً، ظل خلالها التعليم من بعد لا يتعدى حدود الاتصال البريدى غير المتواصل بين الطالب والمعلم.

ولقد شهد النصف الأخير من القرن العشرين تطورات هائلة ومتلاحقة نجم عنها انبثاق ثلاثة أجيال، إحداها مدعوم بوسائل الإعلام المرئية والمسموعة، وآخر مدعوم بوسائل الفيديو، والاجتماعات المسموعة والمرئية Audio -- Teleconferencing، والثالث مدعوم باستخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمى / تعلمى.

وكانت الرؤى الأولية للجيل الخامس هى نتاج تراكمى لم تم إبداعه فى النصف الأول من القرن الحادى والعشرين، هذا الجيل يرتكز على العوامل التى تتمتع بالاستقلال

* Therry Andreson and Fathi Ellowumi; "Theory and Practice of Online Learning". (Canada: Athabasco University Press, 2004).

** معيدة بكلية التربية جامعة عين شمس.

الذاتى وبالذكاء، والتعلم المستند إلى قواعد البيانات، وهذا ما يتم الإشارة إليـه بمصـطلح Educational Semantic web الشبكة التربوية الدلالية (التى تقدم الأفكار ذات الدلالـة والمغزى).

ومن الجدير بالملاحظة أنه لا يوجد جيل من هذه الأجيال حل بصورة كاملة محل الآخرين، فنحن إذن نتعامل مع نظم متعددة للتعليم من بعد تستخدم الخمسة أجيـال معـاً بتوليفات متعددة. وعلى ذلك يمكن وصف المجال بأنه مجال معقـد، متنـوع، ويتطـور بسرعة هائلة.

انبثق كتاب نظرية وممارسة التعليم على الشبكة، والذى جاء فى ٢٥١ صفحة من القطع المتوسط، من خبرات أعضاء هيئة التدريس الحاليين والسابقين بجامعـة إذاباذكـا Athabasca والبالغ عددهم أربعة وعشرين كاتباً، وتمتد خبراتهم إلى فتـرة التسـعينات، عندما بدأت الجامعة بوضع برامجها الدراسية على الانترنت، واليوم أصـبحت الجامعـة كلية مؤسسة تعليم مباشر على الشبكة.

وتمثل فصول الكتاب "ستة عشر فصلاً" وجهات نظر فردية للممارسين لهذا النوع من التعليم، وتختص وجهات النظر هذه بالفرص والتحديات المتعلقة بالانتقال إلـى بيئـة تعليمية على الشبكة.

تنظيم عرض الكتاب:

يمثل كل فصل وحدة ثقافية غير منفردة أو معزولة عن غيرها من الحلقات، يفسر السابق فيها اللاحق ويؤسس له، ويثرى فيها اللاحق ويوضحه. وبهذه الاستمرارية يتشكل إطاراً مرجعياً ثابتاً وواضحاً تترتب فيه الأفكار ترتيباً منطقياً. لذلك استعان محررا الكتاب بإطار سلسلة القيمة للتعليم على الشبكة، وذلك لتنظيم الأفكار المحوريـة التـى تضـمنها

الكتاب، ويعتبر إطار سلسلة القيمة مدخل تفتيت سلسلة التتابع لوظـائف المؤسسـة إلـى أنشطة استراتيجية.

ويمكن التعبير عن العناصر المكونة للتعليم على الشبكة أو المؤسسة التى تقدمـه باستخدام إطار سلسلة القيمة كما يوضحه الشكل التالى:



ويهتم علم دراسة الشئون الإدارية داخل المنظمة بالتجهيزات الضرورية لتطـوير المقرر الدراسى، والتى تتضمن تخطيط المناهج وكافة الأنشطة ذات العلاقة. أما العمليات فتنطوى على العمليات الفعلية لتطوير المقرر الدراسى، والتى تشتمل على كتابـة المـادة العلمية، وابتداع الوسائط المتعددة، التحرير والإخراج الفنى تصـميم الجرافيـك الشـكل النهائى لإخراج الكتب الدراسية، الطباعة، النشر على الشبكة. أما اهتمامات علم دراسـة الشئون الإدارية خارج حدود المؤسسة فتنصب على تغليف وتخزين المقررات الدراسـية، عمليات الإرسال بالبريد، البريد الالكترونى، توصيل المواد التعليمية للطلاب. وتتضـمن سلسلة القيمة حلقة ثلاثية العناصر "تقديم المعلومات، خلال المشاركة، والتسويق، مجموعة من الأنشطة، على سبيل المثال، تسجيل الطلاب عبر بوابة المنظمة على الشبكة (Portal) توصيل المقرر الدراسى؛ إعداد الكتيبات (النشرات الفنيـة) brochure، إعـداد المـادة الإعلامية، تطوير استراتيجية خاصة بالمنح التى يقدمها التعليم المباشر على الخط، بنـاء شراكة وتحالفات استراتيجية مع العاملين والمهتمين بالمجال.

أما حلقة القيمة للخدمات فتقدم الدعم (الفنى والأكاديمى) للمتعلمين، ويتضمن الدعم المقدم، الاستشارة، التعليم المفرد الخاص، تقويم الاستجابات والاختبارات، توصيل المعلومات والمعرفة، القيام بأعمال المراقبة والمتابعة للامتحانات التحريرية، والاحتفاظ بسجلات الطلاب. فضلاً عن تيسير الخدمات التى يقوم الطلاب بها بأنفسهم، وذلك عن طريق المواقع وبوابات الولوج إلى الشبكة.

وتمت الاستعانة بمدخل سلسلة القيمة كأسلوب لتنظيم الأفكار المحورية بالكتاب لمساعدة القارئ على أن يصب اهتمامه على الأنشطة الاستراتيجية المؤسسية للتعليم المباشر على الخط.

فنجد أن الجزء من الأول من الكتاب يعرض أساساً لنظرية تربوية للتعليم على الشبكة، وذلك ليمهد الطريق لمناقشة المكونات الرئيسية والمتباينة لسلسلة القيمة للتعليم على الشبكة والتى سيتم التعرض لها فى الجزء الثانى والرابع، أما الجزئ الثانى فيعالج علوم دراسة الشئون الإدارية داخل المنظمة، ويعالج الجزء الثالث مسألة الانتاج وملامح علوم دراسة الشئون الإدارية خارج المنظمة، أما الجزء الرابع فيتناول بالعرض والتحليل أسلوب توصيل / تقديم المادة العلمية، والتسويق، والخدمة المقدمة للمتعلمين.

عرض أهم الأفكار المحورية بالكتاب:

الجزء الأول: دور ووظيفة النظرية فى التعليم على الشبكة:

ويقدم هذا الجزء الأسس النظرية لهذا الموضوع؛ حيث يقدم الفصل الأول أساساً لنظرية تربوية للتعليم على الشبكة، حيث يفتح باب الحوار والجدل من خلال مناقشة الإسهامات التى قدمتها المدرسة السلوكية، والمعرفية، والبنائية إلى تصميم المواد العلمية للتعليم على الشبكة، ويتعين أن نأخذ فى الاعتبار أنه يمكن استخدام استراتيجيات المدرسة

السلوكية لتدريس الحقائق "Facts" "What" الماهية؟، أما الاستراتيجيات المعرفية يمكن أن تستخدم فى تدريس المبادئ والعمليات "how" الكيفية، واستراتيجيات البنائية تفيد كثيراً فى تدريس الحياة الواقعية والتطبيقات الشخصية والتعلم السياقى. كما يشير الفصل إلى تحول نحو التعلم التركيبى / البنائى، وفى هذا النوع من التعلم يمنح الطلاب الفرصة لبناء المعانى الخاصة بهم من المعلومات التى تعرض عليهم، وسوف تتم الاستعانة بأهداف التعلم لتعزيز المرونة وإعادة استخدام المواد التعليمية، وذلك لمواجهة احتياجات المتعلمين الأفراد، ويتم إعداد مواد التعلم بأسلوب يساعد على إعادة تصميمهم لمجموعات المتعلمين المتباينين، وللسياقات والثقافات المتنوعة. وهذا يعنى أن التعليم على الشبكة سيصبح متنوع بصورة متزايدة حتى يستجيب للدوافع والثقافات وأساليب التعلم المتباينة.

أما الفصل الثانى فيعرض تقييم عام للكيفية التى يتعلم بها الأفراد. فيقيم الخصائص الفريدة والمتميزة التى تتمتع بها الشبكة والتى تمكنها من الرقى بالسياقات التعليمية العامة، كما يناقش صيغ التفاعل الستة ودورهم الحيوى فى ربط ودعم كل من المتعلمين والمعلمين. ويعرض المؤلف لنموذج للتعليم على الشبكة، كخطوة أولية نحو نظرية تنطوى على الصيغتين الأكثر انتشاراً للتعليم على الشبكة: الدراسة المستقلة والتعاونية – هذا فضلاً عن مناقشة مختصرة لمزايا وعيوب كل من الصيغتين. ويختتم الفصل أفكاره بعرض الآليات المنبثقة للشبكة الدلالية "Semantic Web"، وكيف تؤثر هذه الآليات فى التطورات المستقبلية للتعليم على الشبكة تنظيراً وممارسة.

ويناقش الفصل الثالث إطار سلسلة القيمة "Value Chain Framework" للتعليم على الشبكة، فيقدم مكونات هذه السلسلة، حيث يلقى الضوء على قوتها الاستراتيجية، ويقدم منهجية لبناء، وتحليل، واستخدام سلسلة القيمة فى مؤسسة التعليم على الشبكة، كما

يعطى تصوراً لنظام القيمة للتدريس من بعد، فضلاً عن خريطة للعرض والطلب لهذا النمط من التعليم.

والفكرة المحورية التى يتمركز حولها الجزء الثانى هى: "**الهيكل الأساسى والدعم المطلوب لتطوير المحتوى**"، ويغطى هذا الجزء ملامح سلسلة القيمة لعلوم دراسة الشئون الإدارية داخل المنظمة. فيناقش الفصل الرابع العوامل المتباينة التى يتعين أن تؤخذ فى الاعتبار عند تطوير الهيكل الأساسى للتعليم على الشبكة، وتتضمن هذه العوامل: التخطيط، الأمور التنظيمية والهيكلية، فضلا عن مكونات النظام والتفاعل فيما بينها، بالإضافة إلى العديد من المسائل ذات العلاقة، من مثل: الموارد البشرية، صناعة القرار، والتدريب. ويفسر المؤلف لماذا يتعين على أى هيكل أساسى تم تصميمه للتعليم على الشبكة أن يتمتع بالقدرة على التطور والعمل فى سياق يتسم بالتغير المستمر والمتسارع حتى يتمكن من استيعاب حاجات الطلاب والتكنولوجيات، والمناهج المتغيرة.

ويتناول الفصل الخامس بعض التكنولوجيات والملامح المتاحة والأساسية المستخدمة فى التعليم على الشبكة، فضلاً عن الاستمرارية فى التركيز على كيف ساعدت التكنولوجيا ويمكن أن تساعد بصورة أعمق المعلم والمتعلم. ويختتم الفصل أفكاره بوضع نظرة عن كيف أن التكنولوجيات الكائنة والمستقبلية – يمكن أن تساعد الجيل الأول من المتعلمين.

ويتناول الفصل السادس بعض خصائص الوسائط التعليمية والتى تدعم بعض أنماط التعليم والتعلم، وذلك بالارتباط مع بعض نماذج التعلم ذات الفعالية. كما يوضح الفصل بعض التداعيات المرتبطة باختيار وسيلة محددة لتقديم المادة التعليمية وألمح المؤلف إلى أن قرار تبنى تكنولوجيات التعليم على الشبكة هو دائماً قرار معقد ويكاد

ينطوى على مخاطرة، خاصة إذا افتقرت المنظمة إلـى المتطلبـات الماليـة والثقافيـة والهيكلية الأساسية لتبنى هذه التكنولوجيا، ويستنتج الفصل أن التربيـة يجـب أن تواجـه مسئوليتها فى مسايرة التغير التكنولوجى، وينبغى على المؤسسـات التعليميـة أن تقلـل التكاليف والمخاطر التى تنطوى عليها الاكتشافات.

الجزء الثالث: تصميم وتطوير المقررات الدراسية للتعليم على الشبكة. وتتركز بؤرة اهتمام هذا الجزء على وحدتين من سلسلة القيمة لمنظمـة التعلـيم علـى الشـبكة: العمليات، والشئون الإدارية الداخلية. وتناولت هذه العمليات أربعة فصول. فيتناول كل من الفصل السابع والثامن عملية تطوير مواد تعليمية فعالة، حيث يعرض الفصل السـابع دور مطورى الوسائط التعليمية فى عملية تطوير المقرر الدراسى. ويقدم مؤلف هـذا الفصـل المعايير البيداجوجية المصممة خصيصاً لمساعدة كل من له علاقة بتطوير التعلـيم علـى الشبكة. ويقدم الفصل الثامن وصفاً دقيقاً للعديد من خبرات تطوير المعرفة بديناميات عمل الفريق، وكيفية إنجاز مشروع يقوم به فريق عمل فى بيئة تعليم على الشبكة. فمن خـلال وصف ملامح تدريس وتطبيق ديناميات عمل الفريق، يوضح المؤلفون الامكانات والقـيم الفريدة التى تتمتع بها بيئة العمل على الشبكة.

ويعالج الفصل التاسع ملمح آخر لعمليات تصميم، وتطـوير، وضـبط الجـودة للمقررات الدراسية: حقوق الطبع غير العالم التكنولوجى الحديث، والتى وصفت بأنها فى حالة تغير مستمرة، حيث اقتضى التقدم المتسارع فى تكنولوجيات الاتصالات والمعلومات وجود إجراءات لحماية حقوق الطبع، وتفرض تغيرات على مثل هذه الإجراءات. ويجـب على المربين أن يأخذوا بالمبادرة لترسيخ قانون حماية الطبـع، وذلـك لأنهـم يحيطـوا بالتكنولوجيات الالكترونية الحديثة، ويساعدوا فى عملية التأكد من أن حقـوق كـل مـن المستخدمين والمبدعين تحترم.

ويصف الفصل العاشر دور التصميم التعليمى، وتطور الوسائط المتعددة، وعملية التحرير والإعداد للطباعة، ووصف الدور المتخصص الذى تطور ليستوعب جماع هـذه الوظائف – وهو دور محـرر التصـميم التعليمـى المتعـدد الوسـائط Multimedia Instructional Design Editor (MIDE) وبصفة أساسية، ينصب هذا الـدور علـى تسير الاتصال بين المؤلف والمتعلم، وبين المؤلف، وفريق العمل الفنى الذى يعـد آليـات الوسائط المتعددة والتكنولوجيا التعليمية المستخدمة فى توصيل المقرر الدراسـى. ويقـوم (MIDE) بعمل روابط بين المشاركين والعناصر التى يتعاملون معها فى سلسلة القيمـة، ويضيف قيمة لعملية تطوير المنهج الدراسى من خلال حفز قـدرات مشـاركين آخـرين لانتاج خبرات تعلم فعالة. وتعتبر عملية ضبط الجودة إحـدى أهـم إسـهامات (MIDE) لتصميم المقرر الدراسى، ولتطوير سلسلة القيمة. وأصبحت عملية ضبط الجـودة أكثـر ضرورة حيث باتت المناهج الدراسية التى تتضمن مكونات الوسائط المتعددة تتوسع فـى بيئة التعلم على الشبكة.

الجزء الرابع: "توصيل المعلومات، ضبط الجودة، والدعم المقدم للمتعلم".

يلقى الفصل الحادى عشر الضوء على دور المعلم أو الموجه الخـاص "Tutor" فى سياق التعليم على الشبكة، ويتبنى الفصل نموذج نظرى يوضح عملية إبـداع مجتمـع تعلمى فعال يرتبط بثلاثة مكونات رئيسية:

الحضور المعرفى، الحضور الاجتماعى، والحضور التعليمـى. ويقـدم الفصـل اقتراحات وخطوط إرشادية لتعظيم فعالية مهمة التدريس.

ويقدم الفصل الثانى عشر مفهوم "مركـز الاسـتدعاء" "Call Center" لتقـديم وعرض المقرر الدراسى ودعم الطالب. ففى نموذج التعليم من بعد بصفة خاصة، يعتبـر

مركز الاستدعاء أداة اتصال فعالة، والتى تمكن المؤسسة من تقديم وترقية مستوى الخدمة المقدمة للمتعلمين فى العديد من المناطق، بما فيها عملية التدريس ذاتها. ويصف هذا الفصل أيضاً كيفية استخدام مفهوم مركز الاستدعاء فى جامعة Athabasca، وكيف أثبت بالفعل فعالية فى ثلاث مجالات: زيادة معدل الخدمة المقدمة للطالب، مدى الاحتفاظ باستمرارية الطالب فى التعلم، السماح بعملية تسويق مباشر، ودفع عملية إدارة المعلومات، والتغذية المرتدة عن المتعلم وإليه.

أما الفصل الثالث عشر فيعرض لنظام يدعم المناقشات اللاتزامينية "Asynchronous Discussions" للمتعلمين "The Asks System" وتم تصميم هذا النظام بحيث يسمح للطلاب من مختلف البيئات التعليمية أن يشاركوا فى أنشطة تقويم جماعية، كما أنه يساعد المعلمين أن يقيموا الإسهامات الفردية بشكل سريع. ويعرض نظام "Asks" بعض المشاكل المرتبطة بمشاركة المجموعات فى أى بيئة تعليمية على الشبكة، من مثل التغذية المرتدة المباشرة وذات الصلة للطلاب، التقويم، والأعباء المتزايدة الملقاة على عاتق المعلم.

ويناقش الفصل الرابع عشر الدعم الذى تقدمه المكتبة للطلاب، ويبحث هذا الفصل فى كيفية استجابة المكتبات للتحديات والفرص المتعلقة بتقديم الخدمات الجوهرية للمتعلمين وبعض الممارسات والتكنولوجيات التى يتم استخدامها فى بناء المكتبات.

ويستكمل الفصل الخامس عشر هذه الفكرة من خلال التأكيد على أهمية إنشاء بيئة تعلم داعمة، ويقدم بعض النصائح العملية. وتنطوى هذه النصيحة على فلسفة تشجع قيام بيئة تهدف إلى تطوير ودعم استقلالية المتعلم، بشرط التأكيد على وجود الدعم المطلوب حين الاحتياج إليه، وهذا الدعم سيتم بالمرونة والوضوح والاستمرارية، وتم عرض خطوط ارشادية لأفضل الممارسات.

ويقدم الفصل السادس عشر والأخير من الكتاب مناقشة سياقات أنشطة ضمان الجودة فى التعليم العالى بصفة عامة، وللنماذج الإرشادية المتنافسة المتعلقة بالتعليم على شبكة. ويشير المؤلف إلى التحدى الأعظم فى محاولة تعريف الجودة، وذلك لان مسالة الجودة تظل خبرة نسبية، يتم إدراكها فى معظم الأمر من خلال مستوى توقع الفرد. وعلى هذا الأساس يبحث الفصل معايير الجودة التى تم طرحها للتعليم على شبكة فى أربع دوائر للاختصاص: استراليا، المملكة المتحدة، كندا، والولايات المتحدة.

الخاتمة والتعقيب:

يعتبر هذا العمل الفكرى المتميز فى محتواه ومضمونة وإعداده، موجهاً للتعليم على الشبكة، حيث يقدم كم هائل من النصائح العملية لتطوير التعليم على الشبكة، كما يعد مناسباً لكل من يهتم بهذا النوع من التعليم فى أى مرحلة من مراحله: (١) إدماج التعليم على الشبكة مع التعليم التقليدى التواجهى، (٢) ابتداع مناهج دراسية على الخط. (٣) تحديث المقررات الحالية لكى تصبح أكثر ملائمة لاحتياجات المتعلم. (٤) تطوير برنامج شامل وكامل للتعليم على الشبكة. (٥) إنشاء جامعة شاملة متكاملة على الخط مماثلة لجامعة Athabasca ذاتها.

وبالنظر للكتاب فى مجملة، نجده يناقش أهمية وجود نظرية للتعليم على الشبكة، وتطبيق هذه النظرية على الممارسة، وعالجت فصول الكتاب حاجات المتعلمين والمعلمين فى المقررات الدراسية أو البرامج، فضلاً عن تقديم تفضيلات عما يجب أن تكون عليه الخدمات المساندة، إلى جانب مراجعة أدبيات، ونظريات، ونتائج لدراسات أخرى تم تقديمها لتمنح نظرة شاملة متكاملة لهذا التعليم.

ويعتبر الكتاب مرجع شامل يقدم الوضع المثالى للتعليم على الشبكة، بيد أن المؤلفون يتحدثون إلى الواقع، وذلك عن أن الظروف الفردية الخاصة بأعضاء هيئات التدريس، والأقسام، والمؤسسات تسهم فى مدى جودة المنتج، ونجاح العملية التربوية.

ندوات ومؤتمرات

المؤتمر العلمى العاشر

حول

تكنولوجيا التعليم الإلكترونى ومتطلبات الجودة الشاملة

(٥-٧ يوليو ٢٠٠٥)

إعداد/ د. رانيا عبد المعز



مـؤتمـــرات

المؤتمر العلمى العاشر

حول

تكنولوجيا التعليم الإلكترونى ومتطلبات الجودة الشاملة

(٥-٧ يوليو ٢٠٠٥)

د. رانيا عبد المعز(*)

عقدت الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس مؤتمراً بعنوان "تكنولوجيا التعليم الإلكترونى ومتطلبات الجودة الشاملة، تحت رعاية أ.د./ عمرو عزت سلامة وزير التعليم العالى والبحث العلمى، وأ.د./ صالح هاشم رئيس جامعة عين شمس، ورئاسة أ.د./ فتح الباب عبد الحليم سيد رئيس الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وأ.د./ حمدية عبد الحميد زايد عميدة كلية البنات جامعة عين شمس.

وقد استهدف المؤتمر إلى نشر الوعى وتأصيل الثقافة التكنولوجية التعليمية والمعلوماتية، النظرية والعلمية، الخاصة بالتعليم الإلكترونى وأفكاره، ومناهجه، ومكوناته، وعملياته، ومصادره، ومواقعه، وتوظيفه، وتقويمه، وذلك فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة، بما يساعد على نشره وزيادة فعاليته، وتوظيف استخدامه فى تحسين عمليات التعليم والتعلم.

* باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

وتضمنت فعاليات المؤتمر على مدار الثلاثة أيام عقد ثلاث ندوات حول: التعليم الإلكترونى ومتطلباته، التعليم الإلكترونى: الإعداد والتطبيق والتجارب، الجودة الشاملة للتعلمي الإلكترونى. كما تم عقد سبع جلسات للبحوث وأوراق العمل لتغطية محاور المؤتمر التى دارات حول الموضوعات التالية:

- فلسفة التعليم الالكترونى ونظرياته.
- فلسفة الجودة الشاملة ونظرياتها.
- بنية التعليم الالكترونى ومكوناته.
- تصميم التعليم الإلكترونى وتطويره.
- إدارة التعليم الإلكترونى.
- إعداد المعلم، وأخصائى تكنولوجيا التعليم الإلكترونى.
- تقويم التعليم الإلكترونى.
- مراكز وهيئات إنتاج برامج التعليم الإلكترونى.
- تجارب ومشروعات فى التعليم الإلكترونى.
- مستقبل التعليم الإلكترونى.

ومن خلال المناقشات التى دارت فى أيم المؤتمر الثلاثة، ومن خلال التجارب العالمية والبحوث والدراسات التى تم تقديمها فى الجلسات المختلفة، توصل المؤتمر إلى مجموعة التوصيات، تم تقسيمها فى محاور عده لتؤكد على ضرورة نشر وتأصيل الثقافة التكنولوجية فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة، والحث على استخدام وتوظيف التعليم الالكترونى فى تحسين وتطوير عمليتى التعليم والتعلم.

Contents

Contents

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_ Mail: aced_dia@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 12
No. 40
January 2006

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا **حسب الأسلوب التالي :**

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، **أرقام الصفحات.**

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 12 Number 40 January 2006

Strategic Reports

Arabic Strategy For Open Learning

Prof. Dr. Hamed Amar

Prospective – Book Review – Symposia and Conferences – Education Pioneers – Open Forum – Educational Experiences – New Publications